



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório de Estágio realizado na Associação Crescer com Sentido

Intervenção Psicomotora no Pré-escolar e no Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em
Reabilitação Psicomotora no ramo de Aprofundamento de
Competências Profissionais

Orientador: Professor Doutor Vítor Manuel Lourenço da Cruz

Júri:

Presidente

Professor Doutor Rui Fernando Roque Martins

Vogais

Professor Doutor Vítor Manuel Lourenço da Cruz

Professor Doutor Marco Paulo Maia Ferreira

Teresa de Guadalupe de Lá Féria Oliveira Baião

2017

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Vítor Cruz pela disponibilidade e orientação na elaboração do relatório de estágio.

À Dr.^a Cristina Vieira, à Dr.^a Ana Rita Matias e a toda a equipa da Associação Crescer com Sentido pelo carinho, simpatia e disponibilidade com que me acolheram, pelo apoio, acompanhamento e orientação, mas também pelas aprendizagens e conhecimentos que me transmitiram.

A toda a equipa do Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”, bem como a toda a equipa da Creche e Jardim de Infância “O Botãozinho”, por toda a simpatia com que me receberam, em especial à Dr.^a Filomena Santos Silva, pela amabilidade, orientação e conhecimentos partilhados.

A todas as crianças que participaram na intervenção, pela oportunidade que me deram para aprender e desenvolver profissionalmente.

Aos meus Pais e ao meu irmão Luís por todo o carinho, por me terem proporcionado o mestrado, pelo apoio e incentivo constante e pela confiança que depositaram. Sem este alicerce seria impossível alcançar todas as metas a que me proponho!

À minha família, em especial aos meus avós, pela confiança e apoio.

Às minhas amigas, que me acompanharam e motivaram durante a realização do mestrado, estágio e relatório.

A quem contribuiu para todo este processo.

Muito Obrigada!

RESUMO

Este documento relata as atividades de estágio do Mestrado em Reabilitação Psicomotora, desenvolvidas na Associação Crescer com Sentido, que consistiram na observação de sessões de intervenção psicomotora e apoio psicopedagógico, assim como em três estudos de caso. No primeiro estudo de caso, foi desenvolvido um projeto de educação psicomotora em 21 crianças (2- 10 anos), com a duração de 17 sessões, no qual se verificou, de forma geral, desenvolvimento das capacidades psicomotoras. O segundo estudo, denominado Projeto Transições, pretendeu intervir na promoção das competências de literacia emergentes, orientação espaço-temporal e motricidade fina, em crianças de 5 anos (n=24), que obtiveram resultados mais baixos na avaliação das competências consideradas fundamentais para o ingresso no ensino formal. Os resultados, após 12 sessões de intervenção, demonstraram efeitos positivos da intervenção psicomotora nas áreas avaliadas. O último estudo, consistiu na intervenção psicomotora com uma criança de 5 anos, do género masculino, que apesar de não apresentar diagnóstico definido, apresenta sintomas caraterísticos de Perturbação do Espectro do Autismo. Após 12 sessões de intervenção em grupo (participação no Projeto Transições) e 8 sessões individuais, foram evidentes efeitos positivos nas competências psicomotoras, competências socioemocionais e competências de literacia emergentes.

Palavras-chave: Psicomotricidade, Educação Psicomotora, Literacia Emergente, Numeracia Emergente, Pré-escolar, 1º Ciclo, Perturbação do Espectro do Autismo, Desenvolvimento Infantil, Aprendizagem, Prevenção.

ABSTRACT

This document reports the internship activities of the Master in Psychomotor Rehabilitation, developed in “Crescer com Sentido”. This comprised the observation of psychomotor intervention and psycho-pedagogical sessions, as well as three case studies. In the first case study, was developed a psychomotor education project with 21 children (2 to 10 years), and 17 sessions duration in which was found, in general, the development of psychomotor skills. The second study, called “Projeto Transições”, intended to intervene in the promotion of emerging literacy skills, spatial and temporal orientation and fine motor skills in 5-year-olds (n = 24), who had lower results in the evaluation of the key considered competencies for entry into formal education. The results after 12 intervention sessions, demonstrated positive effects of psychomotor intervention in the evaluated areas. The last study was the psychomotor intervention in a 5-year-old, male gender, that although no definite diagnosis, presents characteristic

symptoms of Autism Spectrum Disorder. After 12 group intervention sessions (participation in “Projeto Transições”) and 8 individual sessions were obvious positive effects on psychomotor, socio-emotional and emerging literacy skills.

Keywords: Psychomotricity, Psychomotor Education, Emergent Literacy, Emergent Numeracy, Preschool, Primary Education, Autism Spectrum Disorder, Child Development, Learning, Prevention.

ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO.....	15
II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	17
1. Psicomotricidade	17
1.1. Educação Psicomotora e promoção do desenvolvimento psicomotor	19
1.2. Intervenção Psicomotora e Dificuldades de Aprendizagem Específicas.....	23
2. Desenvolvimento Infantil no período pré-escolar e 1º ciclo.....	26
2.1. Desenvolvimento Físico e Motor	26
2.2. Desenvolvimento Cognitivo.....	29
2.3. Desenvolvimento Psicossocial.....	33
3. Educação Pré-escolar e Competências de Literacia e Numeracia emergente.....	35
3.1. Literacia Emergente.....	36
3.2. Numeracia emergente	41
4. Perturbação do Espectro do Autismo	43
4.1. Sintomatologia e Evolução.....	43
4.2. Diagnóstico	44
4.3. Fatores de Risco.....	45
4.4. Tratamento	45
4.5. Comorbidades	45
4.6. Intervenção Psicomotora na PEA	46
III. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL.....	49
1. Associação Crescer com Sentido.....	49
1.1. Caracterização da Instituição.....	49
1.2. Áreas de Intervenção.....	49
1.3. Missão	50
1.4. Objetivos.....	50
1.5. Recursos Físicos	50
2. Protocolos da ACCS com outras Instituições	50
2.1. Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”.....	51
2.2. Centro de Cooperação Familiar – Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”	51
IV. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	53
1. Associação Crescer com Sentido.....	53
1.1. T.F.	53
1.2. C.M.....	53
1.3. S. L.	54

1.4. J.M.....	55
1.5. D.B.	55
1.6. C.B.	56
1.7. T.N.....	57
2. Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”	57
2.1. Descrição do Estudo.....	58
2.2. Metodologia	58
2.3. Programa de Intervenção.....	62
2.4. Resultados.....	63
2.5. Discussão de Resultados.....	70
3. Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”	74
3.1. Descrição do Estudo.....	74
3.2. Metodologia	75
3.3. Resultados da Avaliação Inicial.....	81
3.4. Projeto Transições	88
3.5. Resultados.....	90
3.6. Discussão de Resultados.....	98
4. Estudo de Caso Individual.....	100
4.1. Metodologia	100
4.2. Resultados da Avaliação Inicial.....	103
4.3. Discussão de Resultados da Avaliação Inicial	106
4.4. Programa de Intervenção.....	108
4.5. Apresentação e Discussão de Resultados	109
5. Outras Atividades Realizadas.....	112
V. CONCLUSÃO.....	115
VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
VII. ANEXOS	127
Anexo I – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar	129
Anexo II – Atividades propostas nas sessões observadas	131
Anexo III - Protocolo de Avaliação do Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”.	133
Anexo IV – Planos de Intervenção do Projeto de Educação Psicomotora	137
Anexo V – Relatórios das Sessões de Educação Psicomotora (Grupo 1)	173
Anexo VI – Relatórios das Sessões de Educação Psicomotora (Grupo 2)	181
Anexo VII – Relatórios das Sessões de Educação Psicomotora (Grupo 3)	189
Anexo VIII – Exemplo de folha de avaliação final do Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”	197

Anexo IX – Questionário de Opinião dos Pais acerca do Projeto de Educação Psicomotora	199
Anexo X – Ficha de Autoavaliação da Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”	201
Anexo XI – Registo de Avaliação do Pré-escolar da Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”	209
Anexo XII – Planos de Sessão do Projeto Transições.....	211
Anexo XIII – Relatórios das sessões do Projeto Transições.....	215
Anexo XIV – Planos de Sessões Individuais do Estudo de Caso (JPP).....	233
Anexo XV– Relatórios das sessões de intervenção individuais do JPP	237
Anexo XVI – Fotografias do Projeto de Educação Psicomotora (Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”)	241
Anexo XVII – Fotografias do Projeto Transições (Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”).....	245
Anexo XVIII – Fotografias do Estudo de Caso (Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”).....	249

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Sistematização das Unidades Funcionais de Lúria (1973 cit. In Fonseca, 2007) e relação com os Fatores Psicomotores (Fonseca, 2005, 2007)	20
Tabela 2 Desenvolvimento das competências motoras globais no período pré-escolar (Corbin, 1973 cit. in Papalia et al., 2001; LDAA, 1999; Marotz & Allen, 2013; Meggitt, 2006)	27
Tabela 3 Desenvolvimento das competências motoras finas no período pré-escolar (LDAA, 1999; Marotz & Allen, 2013; Meggitt, 2006)	28
Tabela 4 Desenvolvimento das competências motoras globais e finas no 1º ciclo do ensino básico (Jayne, 2016; Marotz & Allen, 2013; Meggitt, 2006)	28
Tabela 5 Desenvolvimento das competências cognitivas no ensino pré-escolar (Cole & Cole, 2001; Marotz & Allen, 2013; Meggitt, 2006; Papalia et al., 2001)	31
Tabela 6 Desenvolvimento das competências cognitivas no 1º ciclo do ensino básico (Davies, 2011; Jayne, 2016; Marotz & Allen, 2013; Meggitt, 2006; Papalia et al., 2001)	32
Tabela 7 Desenvolvimento das competências psicossociais no ensino pré-escolar (Marotz & Allen, 2013; Meggitt, 2006).....	33
Tabela 8 Desenvolvimento das competências psicossociais no 1º ciclo do ensino básico (Marotz & Allen, 2013; Meggitt, 2006).....	34

Tabela 9 Horário de estágio.....	51
Tabela 10 Descrição das sala das respostas sociais de Creche e Pré-escolar (CCF, 2015)	52
Tabela 11 Descrição sumária da observação das sessões do T.F.....	53
Tabela 12 Descrição sumária da observação das sessões da C.M.	53
Tabela 13 Descrição sumária da observação das sessões da S.L.....	54
Tabela 14 Descrição sumária da observação das sessões do J.M.	55
Tabela 15 Descrição sumária da observação das sessões do D.B.....	55
Tabela 16 Descrição sumária da observação das sessões do C.B.....	56
Tabela 17 Descrição sumária da observação das sessões do T.N.	57
Tabela 18 Objetivos terapêuticos do Projeto de Educação Psicomotora	62
Tabela 19 Resultados da Avaliação Inicial e Final da Respiração.....	64
Tabela 20 Comparação dos resultados iniciais e finais da Respiração através do Teste de Wilcoxon	64
Tabela 21 Resultados da Avaliação Inicial e Final da Tonicidade	65
Tabela 22 Comparação dos resultados iniciais e finais da Tonicidade através do Teste de Wilcoxon	65
Tabela 23 Resultados da Avaliação Inicial e Final da Equilibração	66
Tabela 24 Comparação dos resultados iniciais e finais da Equilibração através do Teste de Wilcoxon	66
Tabela 25 Resultados da Avaliação Inicial e Final da Noção do Corpo.....	66
Tabela 26 Comparação dos resultados iniciais e finais da Noção do Corpo através do Teste de Wilcoxon	67
Tabela 27 Resultados da Avaliação Inicial e Final da Lateralidade e Estruturação Espacial.....	67
Tabela 28 Comparação dos resultados iniciais e finais da Lateralidade e Estruturação Espacial através do Teste de Wilcoxon	67
Tabela 29 Resultados da Avaliação Inicial e Final da Praxia Global	68
Tabela 30 Comparação dos resultados iniciais e finais da Praxia Global através do Teste de Wilcoxon	68
Tabela 31 Resultados da Avaliação Inicial e Final da Praxia Fina.....	69
Tabela 32 Comparação dos resultados iniciais e finais da Praxia Fina através do Teste de Wilcoxon	70
Tabela 33 Descrição e cotação das provas de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	78
Tabela 34 Descrição e cotação das provas de Matemática	79

Tabela 35 Média e desvio-padrão totais das subescalas da Prova de Diagnóstico do Pré-escolar	83
Tabela 36 Pontuação total na avaliação inicial da Prova de Diagnóstico do Pré-escolar	84
Tabela 37 Resultados da prova 1. da linguagem oral e abordagem à escrita na avaliação inicial.....	84
Tabela 38 Resultados da prova 2. da linguagem oral e abordagem à escrita na avaliação inicial.....	84
Tabela 39 Resultados das provas 4. a 15. da linguagem oral e abordagem à escrita na avaliação inicial.....	85
Tabela 40 Resultados da prova 1. da matemática na avaliação inicial.....	86
Tabela 41 Resultados da prova 2. da matemática na avaliação inicial.....	86
Tabela 42 Resultados das provas 3., 4. e 5. da matemática na avaliação inicial	86
Tabela 43 Resultados das provas 6. a 15. da matemática na avaliação inicial	86
Tabela 44 Comparação dos resultados iniciais e finais através de análise estatística	93
Tabela 45 Valores médios das subescalas da Prova de Diagnóstico do Pré-escolar na avaliação inicial e avaliação final	93
Tabela 46 Comparação dos resultados iniciais e finais através do Teste T para amostras emparelhadas	98
Tabela 47 Quociente Geral obtido na avaliação inicial da Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths.....	104
Tabela 48 Resultados da Prova de Diagnóstico do Pré-escolar na avaliação inicial .	104
Tabela 49 Resultados da Linguagem oral e abordagem à escrita na avaliação inicial	105
Tabela 50 Resultados da Matemática na avaliação inicial	106
Tabela 51 Objetivos terapêuticos da intervenção do JPP	108
Tabela 52 Quociente Geral da Escala da Griffiths na avaliação inicial e final	110
Tabela 53 Resultados da Avaliação Inicial e Final da Prova de Diagnóstico do Pré-escolar	111
Tabela 54 Resultados da avaliação inicial e final da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	111

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Distribuição das crianças pelos grupos de intervenção.....	59
Figura 2 Idade das crianças em cada um dos grupos	60
Figura 3 Distribuição das crianças pelos grupos de intervenção.....	76

Figura 4 Resultados brutos das provas Conceitos Verbais e Quantitativos na avaliação inicial	81
Figura 5 Resultados brutos das provas Memória e Constância da forma na avaliação inicial	82
Figura 6 Resultados brutos das provas Posições no Espaço e Orientação Espacial na avaliação inicial.....	82
Figura 7 Resultados brutos das provas Coordenação Visuomotora e Figura-fundo na avaliação inicial.....	83
Figura 8 Resultado da prova dos Conceitos Verbais na avaliação inicial e final.....	90
Figura 9 Resultado da prova dos Conceitos Quantitativos na avaliação inicial e final .	90
Figura 10 Resultados da prova de Memória na avaliação inicial e final	90
Figura 11 Resultado da prova de Constância da Forma na avaliação inicial e final	91
Figura 12 Resultado da prova de Posições no Espaço na avaliação inicial e final	91
Figura 13 Resultado da prova de Orientação Espacial na avaliação inicial e final	91
Figura 14 Resultado da prova de Coordenação Visuomotora na avaliação inicial e final	92
Figura 15 Resultado da prova de Figura-fundo na avaliação inicial e final	92
Figura 16 Resultado da prova de Escrita do nome e outras palavras na avaliação inicial e final	94
Figura 17 Resultado da prova de Nível de Escrita na avaliação inicial e final	94
Figura 18 Resultado da prova de Identificação das Funcionalidades da Escrita na avaliação inicial e final	94
Figura 19 Resultado da prova de Segmentação Silábica na avaliação inicial e final ...	95
Figura 20 Resultado da prova de Identificação de palavra grande/pequena na avaliação inicial e final	95
Figura 21 Resultado da prova de Identificação de Rimas na avaliação inicial e final ..	95
Figura 22 Resultado da prova de Identificação das Aliterações na avaliação inicial e final.....	96
Figura 23 Resultado da prova de Identificação de letra na avaliação inicial e final	96
Figura 24 Resultado da prova de Identificação de número na avaliação inicial e final	96
Figura 25 Resultado da prova de Identificação de palavra na avaliação inicial e final .	96
Figura 26 Resultado da prova de Identificação de frase na avaliação inicial e final	97
Figura 27 Resultado da prova de Reconhecimento do nome e outras palavras na avaliação inicial e final	97
Figura 28 Resultado da prova de Reprodução de história na avaliação inicial e final..	97
Figura 29 Resultados da Avaliação Inicial da Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths	104

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

A - Adquirido

ACCS – Associação Crescer com sentido

AI – Avaliação Inicial

AF – Avaliação Final

APA – American Psychiatric Association

APP – Associação Portuguesa de Psicomotricidade

APSA – Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger

AS – Autism Speaks

CCF – Centro de Cooperação Familiar

CF – Constância da Forma

CQ – Conceitos Quantitativos

CV – Conceitos Verbais

D – A desenvolver

DSM-5 – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (5ª edição)

DSM-IV-TR – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (4ª edição revista)

E – Emergente

EE – Encarregados de Educação

EFP – European Forum of Psychomotricity

EJIAR – Externato e Jardim-de-infância “A Ritinha”

FF – Figura-fundo

FPDA – Federação Portuguesa de Autismo

LDAA – Learning Disabilities Association of America

M - Memória

ME – Ministério da Educação

NCLD – National Center for Learning Disabilities

NIMH – National Institute of Mental Health

OE – Orientação Espacial

PE – Posições no Espaço

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

SD – Desvio-padrão

VM – Coordenação Visuomotora

I. INTRODUÇÃO

O presente trabalho encontra-se inserido no Estágio Profissionalizante no âmbito do Mestrado em Reabilitação Psicomotora, da Faculdade de Motricidade Humana. Este estágio apresenta como objetivos: estimular o domínio do conhecimento aprofundado no âmbito da Reabilitação Psicomotora (dirigida a crianças e jovens com Perturbações do Desenvolvimento e Aprendizagem), nas suas vertentes científicas e metodológica, promovendo uma competência reflexiva multidisciplinar; desenvolver a capacidade de planeamento, gestão e coordenação de serviços e/ou programas de Reabilitação Psicomotora, nos diferentes contextos e domínios de intervenção; desenvolver a capacidade para prestar um contributo inovador na conceção e implementação de novos conhecimentos e novas práticas, bem como o desenvolvimento de novas perspetivas profissionais e políticas, visando o desenvolvimento do enquadramento profissional e científico da área.

Este documento relata o percurso de estágio, realizado na Associação Crescer com Sentido (ACCS), sendo os âmbitos de intervenção preventivo – na promoção do desenvolvimento psicomotor e prevenção de dificuldades de aprendizagem-, e reeducativo/terapêutico, nas Perturbações do Desenvolvimento, nomeadamente Perturbação do Espectro do Autismo. Uma vez que a ACCS apresenta protocolos de parceria com outras instituições, as atividades de estágio também decorreram no Externato e Jardim de Infância “A Ritinha” e no Centro de Cooperação Familiar – Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”.

As atividades de estágio incidiram, de forma mais específica, na observação participada de sessões de Intervenção Psicomotora e Apoio Psicopedagógico, assim como em três estudos de caso (dois de grupo e um individual): o Projeto de Educação Psicomotora, realizado no Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”, que tem como principal objetivo a promoção do desenvolvimento psicomotor; o Projeto Transições, realizado na Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”, cujo principal objetivo é a prevenção de dificuldades de aprendizagem, e por último um estudo de caso individual, também decorrido na Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”.

Inicialmente é apresentada uma revisão de literatura acerca da Psicomotricidade e da intervenção psicomotora no contexto das intervenções grupais – no Projeto de Educação Psicomotora é realizada uma revisão acerca da Educação Psicomotora, no âmbito do Projeto Transições é realizada uma revisão acerca da Intervenção

Psicomotoras nas Dificuldades de Aprendizagem Específicas. É de realçar que, o Projeto Transições, apesar de consistir em intervenção psicomotora a nível preventivo, i.e., educação psicomotora, este diverge do Projeto de Educação Psicomotora do Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”, ao incidir sobretudo nas competências consideradas fundamentais para o ingresso no ensino formal e na prevenção de dificuldades na aprendizagem. Em seguida, existe uma revisão acerca do Desenvolvimento Infantil, durante o pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico, períodos que são abrangidos pela intervenção e cujo conhecimento é considerado fundamental para um melhor entendimento e adequação da intervenção. É também realizada uma revisão acerca das Competências de Literacia e Numeracia Emergentes, nas quais se baseia o Projeto Transições. Posteriormente encontra-se uma revisão acerca da Perturbação do Espetro do Autismo e intervenção psicomotora neste último contexto referido, que surge no âmbito do estudo de caso individual. De seguida, é realizado um enquadramento institucional.

Os capítulos seguintes constituem na apresentação dos três estudos de caso, nos quais estão presentes a caracterização da população e os instrumentos de avaliação utilizados; as avaliações iniciais, que, especialmente, no Projeto Transições e no estudo de caso inicial, permitiram elaborar o programa de intervenção; o programa de intervenção, propriamente dito, no qual constam os objetivos terapêuticos, periodicidade e número de sessões; assim como resultados das avaliações inicial e final, e discussão dos resultados, pretendendo-se verificar os efeitos dos programas de intervenção. No Projeto de Educação Psicomotora, do Externato e Jardim de Infância “A Ritinha”, a avaliação inicial será apresentada apenas em conjunto com a avaliação final, uma vez que os objetivos terapêuticos já se encontravam definidos, anteriormente ao primeiro momento de avaliação.

No final são apresentadas outras atividades, realizadas durante o período de estágio, bem como as considerações finais.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Psicomotricidade

A Psicomotricidade consiste numa terapia de mediação corporal, inserida num campo transdisciplinar, articulado com diversas áreas, como a neurologia, a psicologia e a pedagogia, que com base numa visão holística do ser humano (European Forum of Psychomotricity [EFP], 2015; Fonseca & Martins, 2001; Martins, 2015; Raynaud, Danner, & Inigo, 2007), intervém nos aspetos motores, psicológicos, cognitivos e sócio afetivos, com o objetivo de tornar o indivíduo capaz de ser e agir no seu contexto psicossocial (EFP, 2015; Fonseca & Martins, 2001).

Ao basear-se numa visão holística do ser humano, a Psicomotricidade entende o corpo e a psique como uma unidade (Camps, 2009; EFP, 2015; Raynaud et al., 2007), sendo o seu objeto de estudo as relações e influências sistémicas e recíprocas entre o psiquismo - e.g. sensações, emoções, perceções, processos cognitivos, fantasmas e condutas sociais e relacionais -, e a motricidade, bem como as funções e sistemas por ela responsável, como as funções somatognósicas, tónico-posturais e práxicas, e os sistemas neuronais, motores e sensoriais (Fonseca, 2005).

É através do corpo que o indivíduo age e se relaciona com o meio envolvente e com o outro, sendo um meio de expressão motora, afetiva e relacional, mas também um meio de expressão do psiquismo (Fonseca, 2005; Llinares, 2003).

Considera-se que o termo “psicomotor” foi utilizado pela primeira vez por Edouard Dupré, no início do século XX (Adelantado, 2006; Fonseca, 2005; Probst, Knapen, Poot, & Vancampfort, 2010), no seu trabalho sobre a debilidade mental, à qual associava a debilidade motora (Fonseca, 2001). No entanto de acordo com Probst e colaboradores (2010), já no final do século XIX, Wilhelm Greisinger, havia utilizado pela primeira vez este termo, na Alemanha, antes do mesmo ser redescoberto por Dupré, em França, alguns anos depois. Vítor da Fonseca (2001) realça também Tissié, e a sua “ginástica médica”, como método de intervenção num “caso de instabilidade mental com impulsividade mórbida” (Tissié, 1984, cit. In Fonseca, 2001, pp. 13), por volta de 1894, como um dos paradigmas que poderá ter levado à origem da psicomotricidade. Outro dos grandes impulsionadores da Psicomotricidade, e a quem se deve o início do desenvolvimento desta como campo científico, foi Wallon através das suas obras como “L'enfant Turbulent” (1925) ou “Les origines du Caractère chez L'enfant” (1934) (Adelantado, 2006; Costa, 2008; Fonseca, 2001, 2007). Wallon influenciou e foi seguido

por diversos autores, como Ajuriaguerra, Schilder e Guilmain (Costa, 2008). Estes autores foram impulsionadores da psicomotricidade de âmbito reeducativo.

Mais tarde, da psicomotricidade a nível reeducativo, existiu uma evolução para a Psicomotricidade a nível educativo, ou educação psicomotora, que surge decorrente dos trabalhos de Le Boulch, Vayer, Aucouturier e Lapierre, e que assumiu em muitos países um carácter preventivo (Fonseca, 2005).

A intervenção psicomotora pode, atualmente, ser realizada em âmbito educativo, reeducativo, terapêutico e/ou preventivo (Adelantado, 2008; Associação Portuguesa de Psicomotricidade [APP], 2012; EFP, 2015; Probst, et al., 2010), podendo ser aplicada em todas as faixas etárias, tanto no setor público, como privado (e.g. escolas, jardins-de-infância, escolas de ensino especial, hospitais gerais e psiquiátricos, residências seniores, instituições para pessoas com deficiência e clínicas privadas) (APP, 2012).

Em âmbito educativo, a intervenção psicomotora assume um carácter preventivo, pretendendo estimular o desenvolvimento psicomotor. A nível reeducativo e terapêutico, a intervenção surge quando existe um comprometimento no desenvolvimento ou na aprendizagem, ou outras situações que afetem a adaptabilidade do indivíduo ao meio que o rodeia, seja o meio familiar, escolar, laboral ou social (Adelantado, 2008; Martins, 2001).

A intervenção psicomotora é considerada uma terapia complementar, que poderá ser articulada com outras formas de intervenção, como a terapia da fala, ou a psicoterapia (Fonseca, 2005; Probst et al., 2010).

Em suma, Camps (2009) refere que a Psicomotricidade assenta numa tríade, que a diferencia de outras formas de intervenção:

- Globalidade: o corpo e o movimento traduzem, mas também constituem um meio para aceder ao corpo e ao psiquismo, e desenvolver as capacidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais;
- Relação Tónico-emocional: a relação terapêutica com o psicomotricista, caracterizada por diálogo e ajuste tónico, afeto e capacidade para captar a expressividade da criança, favorece a estruturação psíquica e desenvolvimento global da criança;
- Atitudes: refere-se às atitudes específicas do psicomotricista, como a capacidade de escuta, disponibilidade corporal e psíquica, empatia e contenção.

De acordo com o mesmo autor, os três aspetos referidos anteriormente constituem a base da intervenção, porém outro aspeto que a define e que orienta o trabalho para diversas situações, segundo o âmbito de atuação, são as sessões, nomeadamente, as coordenadas espaço-tempo, a estrutura da sessão, a disposição dos materiais e a sequência de tempos (Camps, 2009).

1.1. Educação Psicomotora e promoção do desenvolvimento psicomotor

A Educação psicomotora é um âmbito da intervenção que, assim como referido anteriormente, foi impulsionado pelos trabalhos desenvolvidos por diversos autores, nomeadamente, Jean Le Boulch, Pierre Vayer, Bernard Aucouturier e Andre Lapierre (Fonseca, 2005; Perrota, 2011). Esta tem como objetivo promover o desenvolvimento global das crianças, através de atividades corporais e do movimento, através do estabelecimento de uma relação tónico-emocional com o terapeuta, bem como através da relação com os outros e com os objetos (Camps, 2009; Lauzon, 2001; Llinares, 2003).

Em Portugal, de acordo com a Associação Portuguesa de Psicomotricidade (APP, s.d.), a atuação do Psicomotricista no âmbito da educação psicomotora, no pré-escolar, tem como principais objetivos: observar e avaliar o perfil psicomotor das crianças; promover as competências psicomotoras, através de atividades lúdicas e do interesse das crianças, e despistar e detetar perturbações do desenvolvimento.

Desta forma, alguns dos domínios de atuação do Psicomotricista poderão ser (APP, s.d.):

- Avaliar a aquisição de etapas do desenvolvimento psicomotor;
- Analisar a capacidade de regulação do nível tónico;
- Analisar coordenação, com recurso à observação da fluidez e segurança na realização de movimentos e averiguando a presença de movimentos e posturas atípicos;
- Observar a criança na interação com os pares e com o adulto, bem como na realização de atividades da vida diária;
- Avaliar a aquisição de bases de organização espaço-temporal, consideradas fundamentais para a aprendizagem da leitura, da escrita e da aritmética;
- Analisar a capacidade de regulação das crianças durante as atividades (e.g. inibição ou agitação motora, dificuldades de atenção);
- Analisar a comunicação verbal e não-verbal da criança;
- Analisar as características e conteúdo do jogo da criança.

São diversos os autores que afirmam que o desenvolvimento psicomotor da criança constitui a base para as aprendizagens futuras (e.g. Bolduc, 1997 cit. in Trouli, 2008; Costa, Abelairas-Gomez, Arufe-Giráldez, Pazos-Couto & Barcala-Furelos, 2015a; Mata & Cruz, 2008; Le Boulch, 1969; Trouli, 2008). Esta ideia é suportada por Vítor da Fonseca (2007), que afirma que o sistema psicomotor humano é constituído por sete fatores psicomotores – Tonicidade, Equilibração, Lateralidade, Noção do Corpo, Estruturação Espaço-temporal, Praxia (ou Motricidade) Global e Praxia Fina -, cujo desenvolvimento é fundamental para as aprendizagens. Estes relacionam-se entre si, de forma filogenética e ontogenética, e estão envolvidos em todas as atividades humanas (Fonseca, 2007), em concordância com as Unidades Neurofuncionais do modelo de organização cerebral de Lúria (1973 cit. in Fonseca, 2007), assim como representado, de forma sucinta, na tabela 1:

Tabela 1 Sistematização das Unidades Funcionais de Lúria (1973 cit. In Fonseca, 2007) e relação com os Fatores Psicomotores (Fonseca, 2005, 2007)

	Função	Fatores Psicomotores
1ª Unidade Funcional	Regulação tónica, das funções atencionais, dos estados de vigília e dos estados mentais.	Tonicidade e Equilibração
2ª Unidade Funcional	Receção, integração, codificação, simbolização, armazenamento e processamento de informação.	Lateralidade, Noção do Corpo e Estruturação espaço-temporal
3ª Unidade Funcional	Execução Motora, Planificação e regulação da atividade.	Praxia Global e Praxia Fina

Os fatores psicomotores possuem uma hierarquia, das funções mais simples, até às mais complexas, da Tonicidade até à Praxia Fina, à semelhança da organização vertical das Unidades Funcionais de Lúria, da primeira unidade funcional até à terceira (Fonseca, 2007).

A Tonicidade consiste no estado de contração muscular do corpo, que garante as posturas e as atividades motoras, envolvendo os músculos responsáveis quer pelas funções biológicas, quer pelas psicológicas (Fonseca, 2007). Desta forma, a Tonicidade engloba o tónus de ação, ou seja, o tónus que sustenta as atividades motoras, o tónus de suporte, que mantém o equilíbrio do corpo e regula as tensões dos músculos antagonistas (André-Thomas & Ajuriaguerra, 1949 cit. in Fonseca, 2007; Dargassies, 1968 cit. in Fonseca, 2007; Lapierre, 1997 cit. in Llinares, 2003), e o tónus emocional que traduz as alterações afetivas e de humor (Lapierre, 1997 cit. in Llinares, 2003).

Considera-se a eutonia, termo introduzido por Gerda Alexander (1966 cit. in Fonseca, 2007), como um estado de equilíbrio tónico, no qual os movimentos são

realizados com o máximo de eficácia e é utilizada a mínima energia necessária (Brieghel-Müller, 1987). Quando existe uma tonicidade disfuncional poderá existir hipotonia – baixo nível tónico, associado a hiperextensibilidade, passividade -, ou hipertonia – nível tónico elevado, associado a hipoextensibilidade (Fonseca, 2007).

A Equilibração concerne aos ajustes posturais anti gravíticos que suportam as atividades motoras, a locomoção e o controlo postural, sendo composta por ajustes dinâmicos e estáticos. A equilibração exige um controlo tónico, estando muito relacionada com o primeiro fator psicomotor (Fonseca, 2007).

Ao estarem relacionadas com a primeira unidade funcional de Lúria (1973 cit. in Fonseca, 2007), a Tonicidade e a Equilibração são fundamentais para a realização das diversas tarefas motoras, bem como para garantir as funções de alerta e vigilância imprescindíveis a todas as atividades mentais ou aprendizagens (Fonseca, 2007).

Por Lateralização entende-se a organização inter-hemisférica, no que concerne à dominância propriocetora, telerrecetora e evolutiva. Esta dominância de um dos lados do corpo traduz a qualidade da integração motora e sensorial - exteroceptiva e propriocetiva -, que é fundamental tanto para o controlo postural, como para o controlo perceptivo-visual. A lateralização, ao traduzir a capacidade de integração sensório-motora dos dois lados do corpo, irá possibilitar o desenvolvimento da noção de linha média do corpo, que é fundamental para a organização espacial (Fonseca, 2007).

A Noção do Corpo refere-se à somatognosia, ou seja, à capacidade para reconhecer as partes do seu próprio corpo, mas também à capacidade do indivíduo se reconhecer como um objeto no seu campo perceptivo (Fonseca, 2007).

Entendemos a Estruturação Espaço-temporal como uma integração cortical das informações espaciais, bem como a consciencialização dos ritmos, ou uma integração cortical das informações temporais. Estes últimos três fatores mencionados – Lateralização, Noção do Corpo e Estruturação Espaço-temporal – estão relacionados com a receção, análise e armazenamento de informações, sendo evidente também a relação entre estes fatores e a aprendizagem (Fonseca, 2007).

A Praxia Global engloba as atividades motoras, nas quais estão envolvidos os grandes grupos musculares, por outro lado a Praxia Fina abrange atividades motoras sequenciais finas, nas quais poderá ser exigida a coordenação de movimentos oculares, fixação da atenção e tarefas manipulativas finas e complexas, de preensão ou dissociação digital (Fonseca, 2007).

De acordo com Fonseca (2005, pp. 20), a educação psicomotora não pretende apenas desenvolver os fatores psicomotores, mas também “a espontaneidade, a descoberta, a imaginação, a exploração, a verbalização, a simbolização, a expressão (gestual, gráfica, pictórica e lúdica) e (...) a criatividade na criança”.

Há diversos autores que ressaltam a aplicação da Educação Psicomotora como metodologia de intervenção, logo a partir do contexto pré-escolar (Bolduc, 1997 cit. in Trouli, 2008; Le Boulch, 1969; Silva & Martins, 2005).

O corpo, o espaço e o tempo, componentes básicos do desenvolvimento psicomotor, são conceitos experimentados e desenvolvidos durante as atividades psicomotoras, que devem ser adquiridos em idade-pré-escolar (Trouli, 2008). O jogo, o brincar e o movimento constituem atividades motivadoras para a criança, que possibilitam a exploração, a experimentação e a comunicação com o meio envolvente (APP, s.d.; Costa, Barcala-Furelos, Abelairas-Gomez, & Arufe-Giráldez, 2015b; Costa et al., 2015a; Perrota, 2011). Para além disso, durante as sessões de Educação Psicomotora poderão ser identificadas, de forma atempada e precoce, dificuldades ou perturbações do desenvolvimento, e neste período, ao existir uma grande plasticidade neuronal, poderá verificar-se uma maior eficácia da intervenção e estimulação no sentido de as prevenir, ultrapassar ou atenuar (APP, s.d.).

Existem evidências dos benefícios da Educação Psicomotora no desenvolvimento de capacidades psicomotoras. Trouli (2008) realizou um estudo com 116 crianças com 58-69 meses, avaliadas através de uma *checklist* de capacidades motoras, que engloba o conhecimento, consciência e compreensão dos conceitos básicos de corpo, espaço e tempo. As crianças do grupo experimental foram submetidas a duas sessões semanais de educação psicomotora, com a duração de 45 minutos, ao longo de 12 semanas. Os resultados demonstraram, após a avaliação final, evolução das crianças do grupo experimental, em comparação com o grupo de controlo, o que evidenciou o impacto da intervenção no desenvolvimento dos conceitos de corpo, espaço e tempo.

Kouli e colaboradores (2010), efetuaram um estudo, no qual avaliaram o efeito de um programa de intervenção psicomotora na proficiência motora de crianças do ensino pré-escolar, num contexto multicultural. De uma forma geral, após quatro meses de intervenção, com três sessões semanais de 30-45 minutos, as crianças de quatro a seis anos, do grupo experimental, apresentaram evolução significativa na sua proficiência motora.

Num estudo realizado ao nível da Educação Física, Costa e colaboradores (2015b), evidenciaram que após um programa estruturado de atividade motora, com a duração de 24 semanas, crianças de três anos revelaram um desenvolvimento significativo das competências psicomotoras (coordenação e equilíbrio, esquema corporal, lateralidade, organização espacial e orientação temporal), ao contrário das crianças do grupo de controlo, que não obtiveram evolução significativa.

Noutra investigação, semelhante à anterior, mas com crianças entre os 3-5 anos, Costa et al. (2015a), também obtiveram evolução significativa no grupo experimental em todas as variáveis estudadas (coordenação, equilíbrio, esquema corporal, lateralidade, organização espacial e organização temporal), após 24 semanas de intervenção, com duas sessões semanais de 45 minutos, nas quais foram realizadas atividades para promover o desenvolvimento e a consciência corporal.

Lahti, Carvalho e Vargas (2014), estudaram o efeito de três semanas de intervenção psicomotora em quarenta e oito crianças dos 6 aos 12 anos, com recurso à Bateria Psicomotora de Vítor da Fonseca. A investigação revelou que as crianças, após a intervenção, obtiveram um melhor desempenho nas provas da Bateria.

Um outro estudo, realizado por Cardeal, Pereira, Silva e França (2013), demonstrou que a estimulação motora, em crianças dos 6 aos 10 anos, durante sete meses (duas sessões semanais de 50 minutos), contribuiu para a evolução significativa das variáveis motoras avaliadas (Coordenação Motora Fina, Coordenação Motora Ampla, Equilíbrio, Lateralidade, Organização Temporal e Organização Espacial).

1.2. Intervenção Psicomotora e Dificuldades de Aprendizagem Específicas

As Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) constituem, de acordo com Correia (2005 cit. in Correia, 2011), dificuldades manifestadas na fala, escrita, leitura, matemática e/ou resolução de problemas, que estão relacionadas com a forma com os sujeitos processam a informação, tendo em consideração as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades não são consequência de privação sensorial, dificuldade intelectual e desenvolvimental, deficiência visual, auditiva ou motora, perturbações emocionais, nem derivadas de desvantagem cultural, económica ou ambiental (Correia, 2005 cit. in Correia, 2011; Learning Disabilities Association of America [LDAA], s.d.).

Uma vez que as DAE são dificuldades manifestadas na aprendizagem de competências académicas, a sua identificação só ocorre geralmente após a entrada no ensino formal, contudo, é possível identificar previamente alguns sinais - e.g.

dificuldades ao nível da consciência fonológica (Shaywitz, 2008 cit. in Ribeiro, 2010) -, que podem alertar para o possível surgimento destas dificuldades (Ribeiro, 2010). Esta ideia é reforçada por Fonseca e Santos (1999), ao afirmarem que muitas das dificuldades que as crianças apresentam no 2º e 3º ano de escolaridade já estão presentes anteriormente à entrada para o primeiro ciclo. As DAE apresentam um carácter permanente, porém com apoio e intervenção adequados, é possível que as crianças consigam alcançar sucesso a nível académico e profissional (LDAA, s.d.). Assim, destaca-se a importância da identificação e intervenção o mais precocemente possível (National Center for Learning Disabilities [NCLD], 2014ab), constituindo-se o ensino pré-escolar um período privilegiado (NCLD, 2014b). Neste sentido surgem os conceitos de Literacia e Numeracia Emergentes, que irão ser abordados posteriormente neste documento.

Os problemas que são mencionados com maior frequência nos sujeitos com DAE são a nível: neurológico, cognitivo, da atenção, memória e percepção, psicolinguístico, da atividade psicomotora, e emocional (Cruz, 1999).

Como referido anteriormente (consultar ponto 1.1., do capítulo II), os fatores psicomotores relacionam-se filogenética e ontogeneticamente com as Unidades Neurofuncionais do modelo de organização cerebral de Lúria (1973 cit. in Fonseca, 2007), e constituem a base de todas as atividades humanas (Fonseca, 2007), sendo o seu desenvolvimento considerado fundamental para as aprendizagens (Bolduc, 1997 cit. in Trouli, 2008; Costa et al., 2015a; Mata & Cruz, 2008; Le Boulch, 1969; Trouli, 2008).

Diversos estudos têm evidenciado a existência de dificuldades psicomotoras em crianças com DAE. Fávero e Calsa (2003) referem dificuldades ao nível da coordenação motora e esquema corporal em crianças com dificuldades na escrita. Kourtessis e colaboradores (2008), demonstraram no seu estudo que cerca de 65% das crianças com DAE avaliadas apresentaram níveis mais baixos dos resultados referentes ao comportamento motor, em comparação com outras crianças da mesma idade. Silva e Beltrame (2011) no seu estudo verificaram que as crianças do género masculino com DAE manifestaram resultados inferiores na destreza manual e equilíbrio, em relação às crianças do mesmo género sem dificuldades identificadas, no entanto, no género feminino não foram encontradas diferenças significativas entre o desempenho psicomotor de crianças com e sem DAE.

Num outro estudo, realizado por Moreira, Fonseca e Diniz (2000), observaram-se resultados inferiores em todas as componentes do Teste de Proficiência Motora de Bruininks-Oseretsky (Bruininks, 1978 cit. in Moreira, Fonseca & Diniz, 2000) – Motricidade Global, Motricidade Fina e Motricidade Composta -, em crianças com DAE, em comparação com crianças sem dificuldades. Afonso (2015) encontrou correlação significativa entre as capacidades posturais, de manipulação de objetos, de locomoção e integração visuomotora e as competências matemáticas emergentes (funções executivas, *subitizing*, memória visuo-espacial, conhecimento numérico, contagem de dedos). Por último, Fernandes, Dantas, & Mourão-Carvalho (2014) obtiveram correlação significativa entre a estruturação espaço-temporal e as dificuldades de aprendizagem no cálculo.

Segundo Ribeiro (2010, pp. 9), “as principais áreas de intervenção junto de crianças com DAE (...) são: leitura, a escrita, o cálculo, os métodos e hábitos de estudo, a linguagem oral, a consciência fonológica, os aspetos cognitivos (atenção, memória e metacognição), bem como a perceção visual e auditiva, e a psicomotricidade (lateralidade, esquema corporal, estruturação espaço-temporal e motricidade fina)”.

De facto, estudos têm evidenciado o impacto da intervenção psicomotora nas DAE.

Furtado (2004), analisou o efeito da reeducação através de exercícios psicomotores e jogos de regras (2 sessões semanais de 45 minutos, num total de 11 a 13 sessões), em crianças de 7 e 8 anos, sem dificuldades (grupo de controlo) e crianças com dificuldades na escrita e estruturação espacial (grupo experimental). Os resultados revelaram que a intervenção foi muito eficaz uma vez que as crianças do grupo experimental obtiveram evolução significativa na estruturação espacial e escrita. O grupo experimental, apesar de na avaliação inicial possuir dificuldades na escrita e estruturação espacial, após a intervenção, na avaliação final, superou os resultados apresentados pelo grupo de controlo, cujas crianças não apresentavam dificuldades.

No estudo de Oliveira (1992), foram observados efeitos positivos em muitas das dificuldades que as crianças apresentavam na escrita e leitura, e que estavam a afetar a sua aprendizagem, após intervenção psicomotora a nível bissemanal.

Existem também investigações que evidenciam o impacto da intervenção psicomotora no desenvolvimento de capacidades grafomotoras, consideradas fundamentais para as aprendizagens escolares, em especial para a escrita.

Kambas e colaboradores (2010) no seu estudo realizado com 88 crianças com 53-75 meses de idade, avaliaram o efeito de um programa de intervenção psicomotora no controlo visuomotor, considerando-o como um aspeto grafomotor. Os resultados demonstraram que as pertencentes ao grupo experimental - submetidas a 51 sessões de 25 a 35 minutos -, nas quais foi promovida a orientação espaço-temporal através de atividades de motricidade global, evoluíram na sua capacidade visuomotora, no entanto as crianças do grupo de controlo não evidenciaram nenhuma evolução significativa.

Silva e Martins (2005), avaliaram as competências psicomotoras (equilíbrio, coordenação bilateral e qualidade do movimento) e as competências grafomotoras (representação da figura humana e integração visuomotora), de 264 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Os resultados demonstraram correlação entre as componentes psicomotoras e as componentes gráficas.

Contudo, não se pretende referir que os problemas na aprendizagem são todos causados por défices psicomotores (Fávero & Calsa, s.d.). É de realçar, também, a importância da intervenção multidisciplinar ao nível das DAE (Neto et al., 2007).

2. Desenvolvimento Infantil no período pré-escolar e 1º ciclo

O desenvolvimento infantil caracteriza-se pelas alterações físicas, psicossociais e cognitivas pelas quais as crianças passam desde o momento da conceção até à adolescência (Cole & Cole, 2001).

No âmbito da Educação Psicomotora torna-se imprescindível o conhecimento das diferentes etapas de desenvolvimento, por forma a adequar as atividades à faixa etária, mas também para, de acordo com a APP (s.d.), existir a identificação precoce de perturbações do desenvolvimento.

De seguida são apresentadas as principais alterações físicas e motoras, cognitivas e psicossociais, que ocorrem no período pré-escolar (3 a 5 anos) e durante o primeiro ciclo do ensino básico (6 a 10 anos), uma vez que estas são as idades abrangidas nas atividades de estágio.

2.1. Desenvolvimento Físico e Motor

2.1.1. Pré-escolar

No decorrer dos três primeiros anos de vida, e com maior incidência nos primeiros meses de vida, o crescimento das crianças é mais acentuado, em relação a

outros períodos. A partir dos três anos o crescimento está mais estabilizado, as crianças tornam-se mais esguias, com os membros mais compridos, apresentando o seu corpo proporções cada vez mais semelhantes às dos adultos (Charlesworth, 2016; Marotz & Allen, 2013; Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

No que concerne ao desenvolvimento motor, durante o período pré-escolar verifica-se desenvolvimento progressivo das competências motoras globais e finas (Papalia et al., 2001), bem como do controlo do seu corpo (Costa et al., 2015a), assim como o descrito, de forma resumida, nas tabelas seguintes:

Tabela 2 Desenvolvimento das competências motoras globais no período pré-escolar (Corbin, 1973 cit. in Papalia et al., 2001; LDAA, 1999; Marotz & Allen, 2013; Meggitt, 2006)

3 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em virar ou parar de forma repentina ou rápida; • Salta uma distância de 38 a 60 centímetros; • Sobe escadas, sem auxílio, alternando os pés; • Salta de um pequeno degrau com os dois pés; • Permanece em biqueiras; • Lança uma bola utilizando a força do seu corpo; • Recebe uma bola grande com os braços em extensão; • Realiza alguns saltos irregulares em apoio unipedal; • Chuta uma bola; • Salta no lugar com ambos os pés; • Permanece em apoio unipedal durante breves instantes (± 2 segundos).
4 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Inicia, para ou vira de forma repentina ou rápida, evitando obstáculos, de forma mais controlada; • Salta uma distância de 60 a 84 centímetros; • Desce escadas alternando os pés, com apoio; • Realiza quatro a seis saltos em apoio unipedal; • Anda sobre uma linha marcada no chão; • Trepas sobre alguns objetos ou mobiliário; • Lança uma bola acima do nível dos ombros; • Permanece em apoio unipedal 5 a 10 segundos.
5 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Para, inicia ou vira de forma repentina ou rápida com eficácia; • Salta a correr uma distância de 70 a 90 centímetros; • Sobe e desce escadas, alternando os pés, sem auxílio; • Realiza saltos em apoio unipedal ao longo de uma distância de 5 metros; • Anda para trás (apoiando o calcanhar até à biqueira); • Toca nos dedos dos pés sem fletir os joelhos; • Permanece em apoio unipedal durante 10 segundos.

Tabela 3 Desenvolvimento das competências motoras finas no período pré-escolar (LDAA, 1999; Marotz & Allen, 2013; Meggitt, 2006)

3 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Constrói torre com 9 ou 10 cubos; • Manipula um lápis ou marcador de forma mais controlada; • Desenha círculos, linhas horizontais e verticais; • Aperta e rola plasticina; • Desenha figura humana com cabeça e, em alguns casos, com pernas; • Recorta papel com tesoura; • Enfia contas grandes num fio; • Alimenta-se com colher ou garfo, com pouco auxílio; • Manipula fechos e botões grandes; • Demonstra preferência por uma mão na realização das atividades.
4 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora uma torre com mais do que 10 cubos; • Cria formas e objeto simples em plasticina; • Desenha algumas formas (e.g. cruz) e escrever algumas letras; • Reproduz um modelo de construção com 6 ou mais cubos; • Enfia contas num fio; • Desenha figura humana composta por cabeça, tronco e pernas; • Segura o lápis com pega trípode; • Desenha e pinta com intencionalidade.
5 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduz um modelo de construção mais complexo; • Reproduz formas (e.g. quadrado ou triângulo) e algumas letras (especialmente o seu nome); • Tem maior controlo na pega do lápis; • Recorta sobre uma linha (embora possa não ser de forma perfeita); • Apresenta lateralidade manual definida; • Pinta dentro das linhas.

2.1.2. Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Durante o período escolar verifica-se um abrandamento do ritmo de crescimento, no entanto continuam a ser desenvolvidas e integradas as competências motoras globais e finas. As crianças tornam-se mais coordenadas, rápidas e fortes, e apresentam capacidade para realizar tarefas cada vez mais complexas (Marotz & Allen, 2013; Papalia et al., 2001). O desenvolvimento das competências motoras encontra-se descrito na tabela que se segue:

Tabela 4 Desenvolvimento das competências motoras globais e finas no 1º ciclo do ensino básico (Jayne, 2016; Marotz & Allen, 2013; Meggitt, 2006)

6 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta maior controlo das competências motoras globais e finas, embora possa persistir alguma atrapalhão; • Demonstra interesse por atividade física vigorosa (e.g. correr ou saltar); • Apresenta melhor coordenação óculo-manual; • Demonstra interesse por atividades artísticas de expressão plástica; • Escreve letras e números com graus de precisão variáveis; • Realiza traços, contornado objetos ou a mão; • Salta em apoio unipedal com bom equilíbrio; • Dobra e corta papel em formas simples.
-------------------	--

7 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta maior controlo das competências motoras globais e finas, embora estas capacidades ainda estejam em desenvolvimento; • Salta e permanece em apoio unipedal com ambos os pés, com bom equilíbrio; • Sobe e desce escadas a correr, alternando os pés; • Lança e recebe bolas pequenas; • Envolva-se em atividades físicas mais complexas.
8 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstra interesse por atividades físicas vigorosas (e.g. dançar, nadar, andar de bicicleta, jogar basquetebol); • Manifesta mais agilidade, equilíbrio e força; • Na escola, copia palavras e números do quadro com maior velocidade e precisão; • Apresenta melhor coordenação óculo-manual; • Apresenta muita energia.
9-10 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Melhor coordenação e precisão em atividades motoras finas, especialmente por parte das raparigas; • Completo domínio da caligrafia e da capacidade para copiar informação do quadro da sala de aula; • Melhor coordenação óculo-manual e óculo-pedal, bem como maior precisão na utilização dos braços, pernas, mãos e pés (mais evidente nos rapazes); • Corre, trepa, nada, luta e realiza outras atividades motoras com maior facilidade e confiança; • Interesse por atividades de expressão plástica, construção e desconstrução de objetos.

2.2. Desenvolvimento Cognitivo

2.2.1. Pré-escolar

De acordo com Piaget, o desenvolvimento cognitivo está organizado em estádios que obedecem a determinadas características (Fonseca, 2005): as aquisições possuem uma ordem sucessiva constante, mas dependem das experiências anteriores e do meio onde o sujeito está inserido; as aquisições de uma determinada idade constituem a base para as aquisições posteriores; cada estágio é considerado uma “...estrutura de conjunto integrada...” (Fonseca, 2005, pp.167); o estágio é considerado integrado quando traduz um determinado nível de organização e preparação.

As crianças do ensino pré-escolar encontram-se no estágio pré-operatório. Durante este estágio, o pensamento simbólico das crianças torna-se mais sofisticado, todavia o pensamento lógico é adquirido, apenas, no período escolar, i.e., no estágio das operações concretas (Cole & Cole, 2001; Papalia et al., 2001).

O estágio pré-operatório de Piaget é caracterizado pelo desenvolvimento progressivo de determinadas capacidades cognitivas, nomeadamente: o pensamento simbólico (capacidade para realizar representações da realidade através de imagens mentais, símbolos e gestos; capacidade para pensar em algo sem o ter presente); a

compreensão de identidade (i.e. noção de que alterações superficiais não alteram o objeto em si); compreensão de causa-efeito (compreensão de que as ações podem originar acontecimentos); capacidade para realizar classificação (organizar objetos em categorias); compreensão do número (e da noção de quantidade); empatia (capacidade para imaginar o que os outros poderão estar a sentir), e teoria da mente (capacidade para compreender e prever as ações das outras pessoas, tendo em consideração as suas crenças, pensamentos e sentimentos, i.e. capacidade para refletir sobre os estados mentais do outro) (Cole & Cole, 2001; Papalia et al, 2001).

Durante este período existem, contudo, algumas limitações no pensamento das crianças, como: centração (as crianças focam em apenas um aspeto ou característica dos objetos ou situações, negligenciando os restantes); irreversibilidade (incapacidade para perceber que uma ação pode ser realizada no sentido inverso, até ao estado original); foco nos estados, em vez das transformações (foco no resultado em detrimento das alterações que originaram esse resultado); egocentrismo (as crianças consideram que todos pensam como elas; consideram apenas o seu próprio ponto de vista); raciocínio transdutivo (incapacidade para utilizar o raciocínio dedutivo e indutivo; as crianças acham que uma situação constitui a base para outra, embora não exista relação lógica causal entre as mesmas); animismo (atribuição de vida a objetos inanimados), e confusão entre o real e a aparência (Cole & Cole, 2001; Davies, 2011; Martin & Fabes, 2009; Papalia et al., 2001).

Nas investigações existem, todavia, críticas aos estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, ao referirem que algumas capacidades são desenvolvidas anteriormente ao estipulado por Piaget, como a conservação (capacidade para reconhecer que a quantidade permanece idêntica quando o objeto é alterado e nada é retirado ou acrescentado), que apenas seria desenvolvida no estágio operatório concreto, ou a empatia, que de acordo com alguns autores se desenvolve antes dos três anos (Cole & Cole, 2001; Davies, 2011; Gelman, 2006; Papalia et al., 2001).

Na tabela seguinte estão expostas, de forma resumida, as alterações cognitivas que ocorrem ao longo do período pré-escolar.

Tabela 5 Desenvolvimento das competências cognitivas no ensino pré-escolar (Cole & Cole, 2001; Marotz & Allen, 2013; Meggitt, 2006; Papalia et al., 2001)

3 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza classificação de objetos em categorias simples, baseando-se numa característica como a forma, cor ou tamanho; • Interesse pela causa e efeito, questionando com frequência “Porquê?”; • Começa a compreender o conceito de tempo, nomeadamente a noção de passado e futuro; • Memoriza e repete canções simples, lengalengas e rimas; • Conta até 10, mas só tem adquirido o conceito de quantidade até 2 ou 3; • Compara objetos de acordo com o seu tamanho e forma (e.g. comparar uma bola de ténis e uma bola de futebol); • Confusão entre a aparência e a realidade.
4 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Conta até 20 e tem adquirida a noção de quantidade até 3; • Realiza classificação de objetos por grupos, através de vários atributos; • Reconhece se palavras acabam ou não com o mesmo som; • Tem perceção da sequência de eventos no dia-a-dia; • Reproduz canções, lengalengas e rimas; • Tem interesse em piadas e faz jogos de palavras; • Empilha 6 cubos por tamanho, ou constrói uma pirâmide de anéis organizado as peças da maior à mais pequena; • Já realiza alguma distinção entre a aparência e a realidade, embora respondam de forma incorreta muitas vezes.
5 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Cria um retângulo através de duas peças triangulares; • Realiza classificação de vários objetos através de uma característica comum; • Compreende os conceitos “o mais pequeno” e “o maior”; • Dispõe os objetos do maior ao mais pequeno, ou do mais pequeno ao maior; • Realiza contagem de números superiores a 20; • Reconhece os números escritos até 10; • Compreende os conceitos “escuro”, “claro” e “cedo”; • Reconhece 4 a 8 cores; • Constrói escadas com cubos pequenos; • Já apresentam uma capacidade ligeiramente superior para distinguir a aparência da realidade.

2.2.2. Primeiro Ciclo do Ensino Básico

As crianças do primeiro ciclo do ensino básico encontram-se, de acordo com Piaget, no estágio operatório concreto. Durante este estágio as crianças apresentam melhor capacidade para realizar operações mentais, de acordo com um sistema lógico. As operações são designadas concretas pois referem-se a objetos ou situações presentes, ao contrário do que acontece na adolescência – estágio operatório formal -, período caracterizado pelo pensamento abstrato (Cole & Cole, 2001; Davies, 2011; Papalia et al., 2001).

No estágio operatório concreto existe evolução das capacidades cognitivas: distinção entre a fantasia e a realidade; classificação (desenvolve-se a inclusão de classes, i.e., a capacidade para relacionar o todo e as partes); raciocínio indutivo e

dedutivo (o pensamento torna-se mais lógico, possibilitando às crianças a capacidade para realizar dedução e indução, embora o pensamento intuitivo continue a ser importante); capacidade para realizar julgamentos sobre causas e efeitos (ao existir um distanciamento do egocentrismo, a criança adquire um pensamento mais flexível e utiliza as capacidades analíticas e lógicas no entendimento das causas e efeitos); seriação (capacidade para organizar objetos de acordo com uma ordem); inferência transitiva (capacidade para identificar a relação entre dois objetos, com recurso ao conhecimento da relação de cada um deles com um terceiro objeto); organização espacial; conservação (reconhecer que a quantidade permanece idêntica quando o objeto é alterado e nada é retirado ou acrescentado), e matemática (Davies, 2011; Papalia et al., 2001).

Na tabela 6 estão sintetizados os progressos cognitivos que ocorrem ao longo do primeiro ciclo do ensino básico.

Tabela 6 Desenvolvimento das competências cognitivas no 1º ciclo do ensino básico (Davies, 2011; Jayne, 2016; Marotz & Allen, 2013; Meggitt, 2006; Papalia et al., 2001)

6 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Revela um aumento da capacidade atencional, conseguindo permanecer mais tempo nas tarefas; • Compreende conceitos temporais simples (e.g. ontem, hoje, amanhã); • Reconhece estações do ano e algumas festas/feriados relacionados com cada uma; • Demonstra interesse por puzzles, jogos de tabuleiro, jogos de classificação e de associação de números ou letras com figuras; • Identifica o lado esquerdo e direito em si, mas dificuldade em reconhecer no outro.
7 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende conceitos temporais e espaciais de forma lógica e prática; • Melhor compreensão de causa-efeito; • Tem capacidade para realizar conservação de número; • Executa cálculos simples mentalmente; • No final dos 7 anos identifica o lado direito/esquerdo no outro; • Melhor capacidade de seriação.
8 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Revela interesse pelo que o outro poderá estar a pensar; • Tem uma melhor compreensão da conservação; • Compreende e acompanha instruções com múltiplos passos; • Realiza adição e subtração de números com vários algarismos; • Começa a aprender a realizar multiplicação e divisão; • Acede a desafios e responsabilidades com entusiasmo; • Tem maior interesse na realização de trabalhos de forma independente.
9-10 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Raciocina baseando-se na experiência e lógica, em vez da intuição; • Interessa-se por desafios matemáticos; • Revela melhor capacidade para aprender através da prática; • Utiliza a escrita e leitura em atividades não académicas; • Revela maior compreensão da causa e efeito; • Domina noções de tempo, peso, volume e distância; • Utilização de perspetiva linear na criação de desenhos; • Organiza eventos sequencialmente com base na recordação, apresentando capacidade para pensar sobre eles no sentido inverso.

2.3. Desenvolvimento Psicossocial

2.3.1. Pré-escolar

Ao longo deste período verifica-se o desenvolvimento de algumas competências psicossociais. As crianças desenvolvem o autoconceito, distinguindo o *self* ideal (que gostariam de ser), do *self* real (o que são, de facto), bem como a identidade de género e o jogo social. É também evidente, durante o pré-escolar, a importância da socialização e do apoio dos pais, educadores e pares para o desenvolvimento da autoestima (Papalia et al., 2001).

As principais alterações ao nível do desenvolvimento psicossocial, no período pré-escolar, encontram-se na tabela seguinte.

Tabela 7 Desenvolvimento das competências psicossociais no ensino pré-escolar (Marotz & Allen, 2013; Meggitt, 2006)

3 anos	<ul style="list-style-type: none">• Pode desenvolver alguns medos (e.g. escuro);• Gosta de desenvolver algumas atividades sem auxílio;• Tem capacidade para pensar segundo o ponto de vista do outro;• Gosta de ajudar os adultos e ser incluído em todas as atividades;• Demonstra afeto para com os outros, em especial quando se magoam;• É amigável, ri e gosta de agradar;• Pode emprestar brinquedos aos pares, mas por vezes é por vezes tem dificuldade em partilhar, podendo ser agressivo ou escondendo o brinquedo;• Observa e envolve-se na brincadeira das outras crianças, por alguns instantes, mas com frequência brinca em paralelo;• Começa a realizar jogo cooperativo.
4 anos	<ul style="list-style-type: none">• Poderá ter um amigo imaginário;• É uma criança amigável e extrovertida;• Existem alterações de humor rápidas, podendo fazer birras perante frustrações;• Revela orgulho nas suas conquistas;• Gosta de fazer as tarefas de forma independente, mas fica frustrada quando não consegue;• Cria relações próximas com amigos, realiza jogo cooperativo e de faz de conta, participa em atividades grupais;• Necessita da aprovação do adulto e de limites.
5 anos	<ul style="list-style-type: none">• Tem bem definido aquilo que gosta e não gosta;• Envolva-se em atividades de grupo e jogo cooperativo, partilhando brinquedos e alternando a sua vez;• Apresenta um melhor autocontrolo;• Tem interesse por piadas e fazer os outros rir;• Continua a manifestar orgulho nas suas conquistas e a procurar a aprovação do adulto;• Segue e cumpre instruções;• Demonstra empatia e afeto para com as outras crianças;• Tem, geralmente, um ou dois amigos especiais.

2.3.2. Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Durante o período escolar, nomeadamente, o durante o 1º ciclo do Ensino Básico, continua a verificar-se o desenvolvimento do autoconceito, com uma representação mais realista e equilibrada. Apesar de passarem menos tempo com os pais, estes continuam a ter o papel mais importante, sendo a estrutura e ambiente familiares fatores muito relevantes no desenvolvimento da criança. Os grupos de pares são formados, de uma forma geral, por elementos semelhantes (e.g. em idade, género, localização da residência, estatuto socioeconómico, interesses), e contribuem para o desenvolvimento das competências sociais. A popularidade entre os pares tende a contribuir para a autoestima, contudo este é um período no qual poderão existir maus tratos entre pares, i.e., *bullying* (Papalia et al., 2001).

Em relação ao desenvolvimento psicossocial, as principais alterações verificadas, durante o primeiro ciclo do ensino básico, são:

Tabela 8 Desenvolvimento das competências psicossociais no 1º ciclo do ensino básico (Marotz & Allen, 2013; Meggitt, 2006)

6 anos	<ul style="list-style-type: none">• Estabelece amizade forte com uma ou duas crianças, escolhendo os seus amigos com base na sua personalidade e interesses;• Realiza jogo cooperativo;• Necessita e procura a aprovação e confiança do adulto, podendo queixar-se excessivamente perante pequenas feridas para obter maior atenção;• Fica frustrada quando perde em jogos, é corrigido ou não consegue alcançar os seus objetivos;• Tem noção de quando tem um comportamento menos correto, entendendo o “bom” e “mau” comportamento, de acordo com as expetativas e regras familiares e da escola;• Entusiástica e curiosa, realizando muitas questões.
7 anos	<ul style="list-style-type: none">• Procura amizades, mas prefere companheiros de jogo do seu género;• Participa em atividades de grupo, jogos cooperativos e jogos competitivos;• Gosta de auxiliar o professor e aceita responsabilidades;• Discute e faz birras com menos frequência;• Tende a culpar os outros pelos seus próprios erros.
8 anos	<ul style="list-style-type: none">• Tem, geralmente, dois ou três melhores amigos, do mesmo género e idade;• Tem interesse em ter períodos de tempo sozinha;• Necessita e procura a atenção e a aprovação do adulto, bem como dos pares;• Revela interesse por jogos eletrónicos;• Poderá adotar uma postura confiante - “eu sei tudo”;• É um pouco menos crítica em relação ao seu desempenho, mas continua a ficar frustrada quando se depara com algum problema.

9-10 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Revela interesse por amizades, sendo estas, geralmente com crianças com os mesmos interesses; • Pode ter muitos amigos e até alguns inimigos; • Revela interesse por jogos de regras; • Continua a manifestar autoconfiança; • Desenvolve vínculos com professores ou outras figuras de referência; • Tem dificuldade em aceitar o criticismo e em lidar com a frustração.
------------------	---

3. Educação Pré-escolar e Competências de Literacia e Numeracia emergente

A leitura e a escrita (Cruz, 2007; Martins & Silva, 1999; Silva, 2004; Whitehurst & Lonigan, 2003), assim como a aritmética (Castro & Rodrigues, 2008; Cruz, 2007) constituem as bases para as posteriores aprendizagens escolares. Desta forma, dificuldades manifestadas nas fases iniciais de aprendizagem da leitura e da escrita, poderão comprometer o sucesso escolar das crianças (Martins, 1998; Martins & Silva, 1999; Silva, 2004; Torgensen, 1998). Cruz (2009) salienta que as dificuldades escolares manifestadas pelas crianças poderão estar relacionadas não só com a leitura e com a escrita, mas também com a aritmética.

Considera-se, hoje em dia, que a aprendizagem da leitura, da escrita e da aritmética, pelas crianças, não é apenas realizada aquando da entrada no ensino básico. Desde muito cedo, as crianças interagem e contactam com a escrita e com leitura, mesmo em contextos informais (e.g. contacto com livros, revistas e materiais de escrita, observação de outras pessoas a ler e escrever, em contexto familiar ou com os pares), o que poderá ter um impacto nas conceções e conhecimentos acerca destas áreas (Azevedo, 2011; Castro & Rodrigues, 2008; Dionísio & Pereira, 2006; Gomes & Santos, s.d.; Leal, Peixoto, Silva, & Cadima, 2006; Mata, 2008; Silva, 1997).

Surgem, então, os conceitos de Literacia e Numeracia Emergentes, que se distanciam das visões mais clássicas, nas quais o processo de aprendizagem da leitura, da escrita e da aritmética apenas teria início com o ingresso no ensino formal (Whitehurst & Lonigan, 2003). Os conceitos suportam a ideia de que este desenvolvimento decorre, de forma contínua, desde idades muito precoces da criança (Whitehurst & Lonigan, 1998; Espy, McDiarmid, Cwik, Stalets, & Hamby, 2004; Geist, 2010). Nos pontos 3.1. Literacia Emergente e 3.2. Numeracia Emergente, respetivamente, existirá uma descrição mais aprofundada, sendo que existe um maior enfoque no primeiro, uma vez que esta constituiu âmbito de intervenção na Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho” (consultar ponto 3., do capítulo IV).

A literacia e numeracia emergentes desenvolvem-se proporcionalmente às experiências funcionais em que as crianças estão envolvidas no seu quotidiano (Castro & Rodrigues, 2008; Mata, 2008). Uma vez que nem todas as crianças possuem as mesmas experiências informais de contacto com a escrita e a leitura, e nem todas as crianças se encontram no mesmo nível no momento da entrada no primeiro ano do ensino básico (Defior, 1998, Sim-Sim, 2002), o ensino pré-escolar assume aqui um papel relevante na preparação dos alunos para o ingresso no ensino básico (Defior, 1998; Dionísio & Pereira, 2006; Martins, 1998), e na prevenção de possíveis dificuldades (Gomes & Santos, s/d). Não se trata do ensino formal ou de uma introdução ao ensino da leitura, escrita e aritmética, mas sim de uma forma de facilitar a emergência das competências consideradas fundamentais para a aprendizagem (Ministério da Educação [ME], 1997).

Considerando a perspetiva de literacia e numeracia emergentes, o ME (1997), definiu um conjunto de metas curriculares para o ensino pré-escolar, que se encontram no Anexo I.

3.1. Literacia Emergente

A Literacia Emergente caracteriza-se pelo processo básico de aquisição de conhecimentos, atitudes e capacidades consideradas precedentes ao desenvolvimento da leitura e da escrita (Gomes & Santos, s/d; Whitehurst & Lonigan, 1998). De acordo com Smith e Dickinson (2002 cit. in Gomes & Santos, s/d), a literacia emergente consiste na primeira fase de desenvolvimento e construção da literacia, durante a qual se promove a compreensão de algumas características e funções da linguagem oral e escrita, bem como a aquisição de conceitos e de capacidades específicas de leitura e escrita. Este conceito visa também realçar a inter-relação entre escrita e da leitura e o desenvolvimento simultâneo desde a pré-escrita/pré-leitura até à escrita/leitura (Gomes & Santos, s/d; Mata, 2008).

São diversos os conhecimentos emergentes de literacia referidos na literatura, nomeadamente, a consciência fonológica (Gomes & Santos, s/d; Leal et al., 2006; Mata, 2008; Whitehurst & Lonigan, 1998), conhecimento das letras (Leal et al., 2006; Mata, 2008; Whitehurst & Lonigan, 1998), conhecimento sobre as convenções de escrita (Gomes & Santos, s/d), conhecimento acerca das funções da escrita e leitura (Mata, 2008) entre outros. Estes são divididos por Whitehurst e Lonigan (1998, 2003) em dois domínios distintos: o domínio *outside-in* e o domínio de *inside-out*. O primeiro domínio representa as informações exteriores à palavra impressa (e.g. vocabulário,

conhecimento das estruturas narrativas e conhecimento conceptual), enquanto que o segundo, o domínio *inside-out*, representa as informações da palavra impressa (e.g. consciência fonológica e conhecimento das letras). Mata (2008), agrupa os conhecimentos em quatro grandes tipos: conhecimentos relacionados com a percepção acerca das funções da escrita e da leitura; conhecimentos relacionados com aspetos formais, como as convenções entre a linguagem oral e escrita; atitudes perante a leitura e a escrita; conhecimentos associados com estratégias e comportamentos do leitor e escritor.

De seguida irão ser apresentados alguns dos conhecimentos componentes da literacia emergente, de forma mais pormenorizada.

3.1.1. Conceções Precoces acerca da Escrita e Leitura

Um fator fundamental para a posterior aprendizagem da leitura e da escrita reside nas conceções precoces acerca destas capacidades. De acordo com diversos autores, um primeiro passo na aprendizagem da leitura e da escrita é a compreensão e a apropriação das suas funcionalidades (Martins, 1997, 1998; Martins & Nize, 1998; Mata, 2008; Silva, 1997).

Esta ideia é reforçada por Martins e Nize (1998), que realizando uma analogia com as fases de aprendizagem mencionadas por Fitts (1962 cit. in Martins & Nize, 1998), indicam que a criança no processo de aprendizagem da leitura passa por três fases:

- Fase cognitiva – consciencialização sobre as funções da linguagem escrita, as características da linguagem escrita e a forma como esta se relaciona com o oral;
- Fase de domínio – treino das operações envolvidas na leitura (e.g. reconhecimento de palavras, utilização das correspondências grafo-fonológicas);
- Fase de automatização – já existe capacidade para realizar leitura, recorrendo com flexibilidade a várias estratégias de leitura aprendidas, sem implicar um pensamento consciente sobre as mesmas.

Considera-se fundamental, por um lado, que as crianças observem os adultos (e.g. pais, educadores, familiares) e os pares na utilização de suportes de escrita, i.e., materiais onde existe escrita passível de leitura, e por outro lado, que explorem esses mesmos suportes (Mata, 2008). A observação e exploração irão possibilitar a formulação de hipóteses sobre o que a escrita representa, o desenvolvimento cada vez

mais complexo e multifacetado do conhecimento acerca das funções, a consciência de que estas são muito diversificadas e variam de acordo com o objetivo que servem, mas também possibilita a atribuição de valor e importância à escrita/leitura, motivando para a aprendizagem destas capacidades (Martins & Nize, 1998; Mata, 2008; Silva, 1997).

As crianças que não apresentam a capacidade para atribuir finalidades e benefícios da escrita poderão sentir mais dificuldades no processo de aprendizagem da linguagem escrita. Quando este conhecimento ainda não se encontra adquirido, as crianças poderão, quando questionadas “Para que serve a escrita/leitura?”, responder de forma redundante (e.g. “para aprender”, “para escrever”), ou então relacionar a escrita e a leitura com atividades académicas (e.g. “para fazer os trabalhos de casa”), sem atribuir à escrita/leitura uma utilização funcional (Mata, 2008).

3.1.2. Consciência Fonológica

A consciência fonológica define-se como a capacidade para manipular (i.e., identificar, segmentar, substituir, subtrair ou adicionar), de forma consciente, as estruturas sonoras das palavras – sílabas e fonemas (Defior, 1998; Ellis, 1995 cit. in Santamaria, Leitão, & Assencio-Ferreira, 2004; Godoy, 2008; Mata, 2008; Silva, 1997). Existem autores que referem que, para além das sílabas e fonemas, as unidades intrassilábicas também constituem estruturas sonoras das palavras (Godoy, 2008; Gombert, 1990 cit. in Martins & Silva, 1999; Martins & Silva, 1999). Deste modo, a consciência fonológica engloba a consciência silábica, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica (Godoy, 2008).

Por consciência silábica entende-se a capacidade para segmentar palavras em sílabas, bem como a capacidade para identificar e manipular as sílabas das palavras (Godoy, 2008). A consciência intrassilábica concerne à capacidade para identificar aliterações e rimas (Godoy, 2008). A consciência fonémica concerne à análise e manipulação dos fonemas (Defior, 1998; Godoy, 2008; Mata, 2008). De uma forma geral os fonemas estão associados a uma letra, no entanto, em alguns casos poderão estar associados a combinações (e.g. /ch/) (Mata, 2008).

A consciência fonológica apresenta-se como uma capacidade adquirida por volta dos quatro anos de idade (Stanovick, Cunningham, & Cramer, 1984 cit. in Godoy, 2008), todavia, é consenso, de uma grande parte dos investigadores, que algumas componentes da consciência fonológica se desenvolvem anteriormente ao ensino formal e são consideradas facilitadoras no processo de aprendizagem da escrita e da leitura, por outro lado existem capacidades que apenas se adquirem no decorrer dessa

aprendizagem (Defior, 1998; Leal et al., 2006; Martins & Silva, 1999; Silva, 1997, 2004). A consciência silábica e a consciência intrassilábica desenvolvem-se durante o ensino pré-escolar (Godoy, 2008; Liberman et al., 1974 cit. in Silva, 2004; Martins & Silva, 1999; Treiman, 1992 cit. in Silva, 2004), já a consciência fonémica surge à medida que as crianças aprendem o princípio alfabético (Alegria & Morais, 1989 cit. in Silva, 2004; Defior, 1998; Lundberg, Frost, & Peterson, 1988 cit. in Silva, 2004; Martins & Silva, 1999; Morais, Cary, Alegria, & Bertelson, 1979 cit. in Santamaria et al., 2004; Silva, 1997).

A consciência fonémica é uma capacidade mais complexa, em relação à consciência silábica e intrassilábica, o que estará relacionado com o facto de os fonemas, no discurso, não serem percebidos isoladamente, mas sim associados ao fonema anterior ou posterior, o que torna a atividade de consciência fonémica abstrata (Martins & Silva, 1999; Silva, 1997). Como referido anteriormente, para a aquisição desta capacidade é fundamental a aprendizagem do princípio alfabético, i.e., a compreensão de que os fonemas são codificados através de grafemas (Defior, 1998; Martins & Silva, 1999; Silva, 1997, 2004).

São diversos os estudos que confirmam o impacto de programas de estimulação da consciência fonológica no desenvolvimento da escrita e da leitura, em crianças do ensino pré-escolar. Dambrowski, Martins, Theodoro, & Gomes (2008) demonstraram que um programa de dez sessões de trinta minutos, com atividades lúdicas de consciência fonológica, realizado em crianças de 5 e 6 anos, influenciou de forma positiva o nível de escrita. Pestun, Omote, Barreto, & Matsuo (2010) encontraram associação positiva entre o programa de estimulação da consciência fonológica e o nível de escrita, no entanto não foram obtidas diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de controlo e o grupo experimental. Isto poderá ter-se devido ao facto de os grupos de intervenção terem sido muito grandes (vinte e duas crianças por grupo).

3.1.3. Conhecimento das Letras

O conhecimento do nome das letras é uma capacidade considerada, por diversos autores, como um dos melhores preditores do desenvolvimento da leitura e escrita (Leal et al., 2006; Martins, 1994 cit. in Silva, 1997; Mata, 2008). Contudo, o treino do conhecimento das letras não é suficiente, sendo necessário combiná-lo com outras tarefas de literacia (Byrne, 1998 cit. in Silva, 2004; Martins & Silva, 1999; Mata, 2008).

Esta competência está relacionada com a consciência fonológica (Treiman, 2006), sendo que o conhecimento do nome das letras poderá auxiliar as crianças na descoberta das correspondências grafema-fonema, uma vez que o nome das letras

inclui o respetivo fonema, no entanto nem sempre esta associação é precisa (Silva, 1997). De acordo com Treiman (2006), o conhecimento do nome das letras pode fomentar a consciência fonológica ao auxiliar, por exemplo, as crianças a detetar o fonema /m/ no nome da letra /eme/. Leal e colaboradores (2006), no seu estudo, encontraram correlação significativa entre o conhecimento do nome das letras e outras competências de literacia, para além da consciência fonológica.

Com frequência, as primeiras letras que a criança identifica são as do seu nome (Mata, 2008; Treiman & Broderick, 1998 cit. in Treiman, 2006), seguindo-se as vogais, já que o surgimento de vogais utilizadas no discurso com um som mais próximo do seu nome é mais frequente, em comparação com as consoantes (Ferreiro, 1988 cit. in Martins & Silva, 1999).

3.1.4. Emergência da Escrita e da Leitura

Antes de aprender a escrever a criança vai realizando tentativas de escrita, que, de acordo com as suas características, estão agrupadas em quatro níveis de pré-escrita:

- Pré-silábica – a escrita ainda não é orientada por critérios linguísticos, i.e., as crianças ainda não realizam tentativas para relacionar a linguagem oral com a escrita. De uma forma geral, as crianças utilizam letras, pseudo-letras ou algarismos na escrita e recorrem a uma quantidade fixa de grafemas, que variam de posição de palavra para palavra. A leitura das palavras é global, sendo que quando se tapa uma parte da palavra voltam a indicar toda a palavra (Martins, 1998; Martins & Nize, 1998);
- Silábica sem fonetização – a escrita é orientada por critérios linguísticos, no entanto a unidade do oral representada pelas crianças é a sílaba, i.e., escolhem uma letra para representar cada sílaba. A escolha da letra que representa cada sílaba é aleatória. A leitura de palavras e de frases é silábica (Martins, 1998; Martins & Nize, 1998);
- Silábica com fonetização – A escrita é orientada por critérios linguísticos, contudo a análise do oral ainda não contempla todos os fonemas. A escolha das letras para representar as sílabas não é arbitrária. Algumas crianças podem representar para além da sílaba, contudo ainda não representam todos os sons da palavra. A leitura de palavras e de frases é silábica (Martins, 1998; Martins & Nize, 1998);

- Alfabética – A escrita é orientada por critérios linguísticos e a análise do oral é realizada até ao fonema, apesar de poderem existir alguns erros de ortografia. A leitura já não é silábica (Martins, 1998; Martins & Nize, 1998).

3.2. Numeracia emergente

O termo numeracia emergente é utilizado para reforçar a ideia de que os conhecimentos matemáticos vão sendo construídos de forma contínua ao longo do desenvolvimento das crianças, mesmo antes do ensino formal, através do desenvolvimento cognitivo e da interação com o meio envolvente (Espy et al., 2004; Geist, 2010). Uma vez que os conhecimentos matemáticos, em especial os conhecimentos aritméticos, são considerados fundamentais para as aprendizagens futuras (Cruz, 2007; Castro & Rodrigues, 2008), é necessário proporcionar às crianças experiências com qualidade, no sentido de as promover (Castro & Rodrigues, 2008).

A Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, através de duas brochuras elaboradas por Castro e Rodrigues (2008), e Mendes e Delgado (2008), evidencia competências matemáticas que poderão ser desenvolvidas ao longo do ensino pré-escolar, no âmbito do sentido de número e organização de dados, e geometria.

O sentido de número corresponde à compreensão dos significados e das utilizações dos números, bem como das relações entre eles. Este conhecimento é realizado progressivamente, sendo influenciado pelo ambiente e pelas experiências que rodeiam a criança (Castro & Rodrigues, 2008). No âmbito do sentido de número e organização de dados, Castro e Rodrigues (2008) mencionam as seguintes capacidades, que englobam os números e a numeração, representação, e comparação de quantidades e operações:

- Contagem oral – as crianças, através da interação com os pares e com os adultos, vão aprendendo os termos utilizados na contagem oral, sendo fundamental o conhecimento da sequência de números compostos apenas por um dígito, conhecer as irregularidades na contagem entre 10 e 20, adquirir o conceito de relançamento das dezenas, conhecer os termos de transição e as raras para gerar uma nova série. Contudo, apesar de conseguirem realizar a contagem oral, as crianças poderão ainda não conhecer os números;
- Contagem de objetos – Esta contagem implica o estabelecimento de uma correspondência termo-a-termo, a noção de que não se pode repetir nenhum

objeto, o conceito de cardinalidade, i.e., o número associado ao último objeto contado corresponde ao total de objetos contados; a contagem não depende da ordem dos objetos;

- Princípio da Cardinalidade;
- Sentido Ordinal dos números;
- Contagem a partir de determinada ordem (crescente ou decrescente) – Esta capacidade implica alguma capacidade de abstração, e no caso da contagem decrescente existe uma dificuldade acrescida ao existir uma fluência diferente da contagem crescente;
- Identificação de quantidades sem contar (*subitizing*);
- Percepção de relações entre quantidades, como “mais um que...”, “menos um que...”, “mais dois que...” e “menos dois que...”; relações parte-parte-todo;
- Análise de padrões – e.g. padrões crescentes, decrescentes, repetitivos;
- Cálculos por contagem e por estruturação (i.e., sem contagem) – Inicialmente as crianças realizam os cálculos com recurso a objetos concretos, ou utilizando os dedos das mãos, todavia, à medida que as crianças vão desenvolvendo as suas capacidades, começam a realizar cálculos mais complexos e começam a realizar cálculo sem proceder à contagem um a um.

Outra grande área, que deve ser promovida durante o período pré-escolar e que poderá ter um impacto nas posteriores aprendizagens é a geometria. Neste âmbito Mendes e Delgado (2008) destacam as capacidades para:

- Observar e manipular objetos, tanto bidimensionais, como tridimensionais, com diversas formas geométricas, promovendo a capacidade para reconhecer essas formas;
- Descrever localizações e relações espaciais, desenvolvendo o vocabulário específico, como “cima”, “baixo”, “à frente”, “atrás”, “à direita”, “à esquerda”, “entre”, “virado para cima”, “de lado”, “de frente”, “dentro”, entre outras;
- Utilizar transformações geométricas, como translações, rotações e reflexões, com recurso a ações como rodar, deslizar, refletir ou projetar;
- Utilizar a visualização espacial para resolver problemas – através da observação e manipulação dos objetos, as crianças vão desenvolvendo as capacidades de visualização espacial, perceção das mudanças de posição, orientação e tamanho, assim como as noções de semelhança, congruência e transformação de figuras.

4. Perturbação do Espectro do Autismo

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é uma perturbação do desenvolvimento que se caracteriza por dificuldades na interação social, na comunicação verbal e não-verbal, e pela presença de comportamentos restritivos ou repetitivos (Autism Speaks [AS], s.d.a; National Institute of Mental Health [NIMH], s.d.). Esta perturbação é designada de “espectro” uma vez que as características e sintomas manifestados pelos sujeitos são muito diversos, podendo resultar num impacto ténue até um impacto acentuado na funcionalidade dos sujeitos, dependendo também do nível de desenvolvimento, da idade cronológica e das comorbidades associadas (AS, s.d.b; Federação Portuguesa de Autismo [FPDA], s.d.; Lima, 2012; Mash & Wolfe, 2010).

4.1. Sintomatologia e Evolução

Assim como referido anteriormente, a PEA manifesta-se pela presença de comportamentos restritivos ou repetitivos, e por sintomas ao nível da interação social e comunicação (AS, s.d.a; NIMH, s.d.).

A nível comportamental, os sujeitos com PEA podem manifestar comportamentos estereotipados ou outros comportamentos incomuns, como bater palmas, balançar, pular ou girar, movimentar os dedos na frente dos olhos, organizar objetos; interesses específicos, duradouros e intensos sobre determinados assuntos, que podem ser incomuns em relação ao seu conteúdo ou à profundidade de conhecimento existente; inflexibilidade do pensamento e aderência a rotinas fixas (Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger [APSA], s.d.; AS, s.d.b; NIMH, s.d.).

Em relação à interação social e comunicação, os sujeitos com PEA podem apresentar características como, por exemplo: realizar contato ocular reduzido ou inconsistente; dificuldades na empatia, assim como em entender e antecipar as ações e ponto de vista do outro; dificuldades nas conversações e em alternar a sua vez durante um diálogo; presença de gestos, expressões faciais ou movimentos que não são adequados; ausência do interesse para partilhar de forma espontânea interesses e preferências com o outro; reduzido interesse na relação com os outros; dificuldade em interpretar a comunicação não-verbal do outro, ironia ou outras expressões da linguagem verbal; peculiaridades na linguagem, como tom de voz incomum ou existência de ecolalia, desenvolvimento tardio da linguagem, ou em alguns casos, desenvolvimento precoce e utilização de vocabulário elaborado, sendo que crianças podem comunicar como “pequenos professores” (APSA, s.d.; AS, s.d.b; NIMH, s.d.).

Alguns indivíduos com PEA podem manifestar, também, dificuldade na regulação das emoções, que se poderão traduzir em choro, birras, comportamentos disruptivos ou comportamentos agressivos (AS, s.d.b).

4.2. Diagnóstico

O diagnóstico de PEA, ao não existir um marcador biológico, é realizado através da identificação de comportamentos clinicamente observáveis (AS, s.d.c; FPDA, s.d.), com recurso a uma equipa multidisciplinar composta por profissionais com experiência na área, como o pediatra do desenvolvimento, psicólogo/psiquiatra, terapeuta da fala (AS, s.d.c; NIMH, s.d.). Poderá ser também necessária uma avaliação médica de comorbidades, como por exemplo as perturbações do sono (AS, s.d.c; NIMH, s.d.).

De acordo com a nova versão do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-5) (American Psychiatric Association [APA], 2013), a PEA apresenta como critérios de diagnóstico:

- A. Défices persistentes na interação e comunicação social, presentes em múltiplos contextos da vida do sujeito (e.g. défices na reciprocidade emocional e social, como dificuldade em partilhar interesses, emoções ou afetos, ou dificuldade no estabelecimento de uma conversação; défices nos comportamentos comunicativos não verbais, como contacto visual reduzido ou incomum ou dificuldade na compreensão de gestos e expressões faciais; défices no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos, como a dificuldade para adequar o comportamento ao contexto onde se insere ou interesse reduzido na interação com os pares);
- B. Presença de comportamentos, interesses ou atividades com padrões restritivos ou repetitivos, manifestados por pelo menos dois dos seguintes: 1) utilização de objetos, execução de movimentos ou manipulação de objetos de ou fala estereotipados ou repetitivos; 2) persistência nos mesmos assuntos, rotinas ou padrões de comunicação verbal ou não verbal, revelando inflexibilidade; 3) presença de interesses fixos e restritos, que são desadequados em intensidade ou foco; 4) reduzida ou hiper-reactividade a estímulos sensoriais;
- C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período de desenvolvimento, apesar de poderem só ser evidentes quando as exigências sociais excedem as capacidades do sujeito;
- D. Os sintomas causam impacto significativo na funcionalidade do sujeito a nível social, profissional, académico, ou em outras áreas da vida;

- E. Os sintomas não são melhor explicados por Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento ou Atraso Global do Desenvolvimento.

É de realçar que, os sujeitos com diagnóstico de Síndrome de Asperger na antiga versão do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, o DSM-IV-TR (APA, 2002), devem receber o diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo na nova versão do manual (APA, 2013).

4.3. Fatores de Risco

Os fatores de risco para desenvolvimento de PEA incluem (APA, 2013; NIMH, s.d.):

- Baixo peso à nascença;
- Idade parental avançada (mãe com idade superior a 35 anos e/ou pai com idade superior a 40 anos, no momento de nascimento da criança);
- Exposição fetal a ácido valpróico;
- Género, sendo mais comum no género masculino do que no feminino;
- Hereditariedade/genética – cerca de 20% das crianças com PEA têm outras perturbações genéticas (NIMH, s.d.);
- Ter um irmão com PEA.

4.4. Tratamento

O tratamento das PEA centra-se no controlo das manifestações clínicas da perturbação, bem como das comorbidades associadas (Nascimento, 2012).

No tratamento da PEA considera-se relevante a intervenção realizada o mais precocemente possível, no âmbito de promover a funcionalidade do sujeito, reduzir os sintomas e desenvolver as competências e capacidades, privilegiando as suas áreas fortes (AS, s.d.b; NIMH, s.d.).

4.5. Comorbidades

A PEA encontra-se associada a diversas comorbidades, sendo as mais relevantes (APA, 2013; ASA, s.d.b; Lima, Garcia & Gouveia, 2012):

- Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento;
- Síndrome do X-frágil;
- Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção;

- Perturbações do Sono;
- Epilepsia;
- Perturbações gastrointestinais/alimentares;
- Perturbação de Aprendizagem Específica;
- Perturbação de Ansiedade;
- Perturbações depressivas;
- Perturbação da Linguagem;
- Perturbação do Desenvolvimento da Coordenação.

4.6. Intervenção Psicomotora na PEA

A intervenção psicomotora no âmbito das Perturbações do Desenvolvimento e Aprendizagem, neste caso a Perturbação do Espectro do Autismo, assume um carácter reeducativo e terapêutico, dirigindo-se ao comprometimento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, que poderão coexistir com problemas psicoafectivos e relacionais, e que desempenham um impacto negativo na funcionalidade e adaptabilidade das crianças (APA, s.d.).

Pretende-se através deste tipo de intervenção promover o desenvolvimento global da criança através da vivência harmoniosa da criança no seu corpo, com o terapeuta, com os pares e o meio envolvente (e.g. materiais, espaço, tempo) (APA, s.d.; Armas, 2013; Llinares & Rodríguez, 2003; Thurin, 2010).

A intervenção é orientada por um projeto terapêutico individualizado, que será orientado segundo a idade, interesses, motivações e características da criança. Com a realização de atividades semiestruturadas, o psicomotricista fornece à criança espaço para a realização de atividade espontânea, durante a qual a criança se poderá exprimir, porém, também tem a possibilidade de atingir os objetivos terapêuticos através da modificação intencional ou redireccionamento dos comportamentos e atividades (APA, s.d.). Devido às diversidades das crianças com diagnóstico de PEA, os objetivos, estratégias e expectativas podem ser muito variados (Mash & Wolfe, 2010). Porém, Llinares e Rodríguez (2003) definiram um conjunto de estratégias que o Psicomotricista poderá utilizar na intervenção com crianças com PEA, organizadas de acordo com as principais dificuldades manifestadas:

- Dificuldades no desenvolvimento social: Através do diálogo tónico-emocional, da resposta às necessidades da criança, da disponibilidade para a “escutar”, da utilização dos seus interesses e de atividades prazerosas para a criança, o

Psicomotricista deverá promover a empatia necessária para que a criança o procure para jogar. Uma vez conseguida a empatia poderão ser propostos jogos circulares (i.e., jogos com uma estrutura muito básica que se repete), jogos de antecipação (e.g. canção com gestos associados), bem como atividades nas quais é alternada a participação (i.e., “agora tu”, “agora eu”), e a introdução progressiva de objetos atrativos e de fácil manipulação, e que em alguns momentos possam implicar um pedido de ajuda, promovendo o interesse pelo outro. Poderão também ser realizadas atividades que facilitem o contacto ocular (e.g. soprar uma vela ou fazer bolas de sabão) (Llinares & Rodríguez, 2003);

- Dificuldades na comunicação e linguagem: o Psicomotricista poderá criar situações em que a criança sinta a necessidade de comunicar (e.g. pedir um objeto que não está ao seu alcance), podendo exemplificar gestos ou palavras adequadas ao pedido, denominar os objetos, solicitando à criança que os utilize, ou caso não seja possível, poderá utilizar-se um sistema de comunicação alternativo. No caso de vocalizações, ecolalias, ou palavras desadequadas ao contexto, o Psicomotricista poderá atribuir-lhes um sentido e adequá-las ao contexto (Llinares & Rodríguez, 2003). Os mesmos autores referem, também, que a linguagem do psicomotricista deve ser cuidada, utilizando frases simples e curtas;
- Dificuldades na antecipação e flexibilidade: com recursos aos jogos circulares e jogos de antecipação é promovida a comunicação intencional e a formação dos primeiros esquemas mentais na criança. A organização da sessão, através da criação de rituais de entrada e saída também proporciona à criança uma sensação de segurança e a capacidade de antecipação. Para o desenvolvimento da flexibilidade, as modificações e introdução de novos materiais deverá ser progressiva. A organização da sessão, a capacidade de antecipação e o sentimento de segurança da criança poderão proporcionar uma melhor capacidade de autocontrolo e redução dos comportamentos desajustados e impulsividade (Llinares & Rodríguez, 2003);
- Dificuldades de simbolização: através do jogo, a criança poderá evoluir de uma simples manipulação, para uma utilização funcional do objeto, e posteriormente uma utilização simbólica. O psicomotricista poderá auxiliar a criança no desenvolvimento de modelos de jogo, mediar e favorecer a interação da criança com os pares (Llinares & Rodríguez, 2003).

Maria e Melo (2013), num estudo de caso com uma criança com 6 anos, com um diagnóstico de autismo atípico, evidenciaram, após seis semanas de intervenção

psicomotora (uma sessão semanal de trinta minutos), evolução das capacidades psicomotoras, exceto no equilíbrio estático e organização direita-esquerda, assim como evolução das capacidades de relacionamento interpessoal entre a criança e a terapeuta.

Armas (2013) realizou um estudo, no qual acompanhou ao longo de um ano letivo três crianças (criança 1 com 5 anos e 2 meses, criança 2 com 8 anos e 11 meses, e criança 3 com 4 anos e 9 meses), com diagnóstico de Síndrome de Asperger, que participaram numa sessão semanal de psicomotricidade em pequenos grupos, com a duração de trinta minutos. De uma forma geral, a intervenção revelou ser efetiva no âmbito da relação e comunicação com os outros e coordenação motora, considerando-se uma evolução adequada à idade. Verificou-se um impacto positivo no estabelecimento de contacto ocular, na capacidade para as crianças se ajustarem a uma conversação (incluindo numa das crianças progressão ao nível da prosódia e entoação), e na capacidade para partilhar com os outros os seus interesses. No jogo, constatou-se uma melhor capacidade para realizar uso funcional e uso simbólico dos materiais, mas também uma melhor capacidade para partilhar o jogo. Em relação à coordenação motora, ocorreu redução das estereotipias.

III. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

1. Associação Crescer com Sentido

1.1. Caracterização da Instituição

A Associação Crescer com Sentido (ACCS) é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, fundada em janeiro de 2011 e com sede em Lisboa, (Associação Crescer com Sentido [ACCS], s.d), que assume como principal finalidade a prestação de serviços de apoio a crianças e jovens com perturbações do desenvolvimento, bem como às suas famílias (ACCS, 2012, 2013, s/d), através de uma equipa multidisciplinar (ACCS,2013).

Consiste, desta forma, num espaço partilhado por técnicos, das áreas da saúde e da educação, que estão preparados para participar no processo de avaliação, diagnóstico e intervenção das crianças, jovens e famílias, e para estabelecer comunicação com as escolas e com a rede de apoio social disponível (ACCS, 2013, s.d). Assim, os técnicos proporcionam o acompanhamento das crianças e jovens não só na sede da ACCS, como também, se necessário, nas instalações dos estabelecimentos de ensino frequentados pelas crianças/jovens, através da criação de parcerias com os mesmos (ACCS, s.d).

1.2. Áreas de Intervenção

Constituem valências da ACCS: Intervenção Precoce, Terapia da Fala, Psicomotricidade, Psicologia Clínica, Apoio Psicopedagógico e Orientação Escolar e Vocacional (ACCS, s.d). A equipa técnica é constituída por três Técnicas Superiores de Educação Especial e Reabilitação, uma Técnica Superior de Reabilitação Psicomotora, duas Psicólogas Clínicas e duas Terapeutas da Fala (ACCS, 2013).

A equipa multidisciplinar da ACCS poderá atuar em áreas específicas, nomeadamente: Perturbações Específicas da Aprendizagem, Défices Cognitivos, Perturbações do Espectro do Autismo, Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, Problemas Comportamentais, Instabilidade Emocional/ Perturbações psicoafectivas, Perturbações da Personalidade, Atrasos e Perturbações do Desenvolvimento e da Linguagem, entre outras (ACCS, s.d).

1.3. Missão

A ACCS tem como missão proporcionar apoio às crianças e jovens, bem como às suas famílias, desde o diagnóstico, até à intervenção especializada, no âmbito das Perturbações do Desenvolvimento, estabelecendo, neste processo, comunicação com os estabelecimentos de ensino e com a rede de apoio social disponível (ACCS, s.d).

1.4. Objetivos

A ACCS tem como principais objetivos (ACCS, s.d):

- Proporcionar uma intervenção especializada, de acordo com as necessidades específicas de crianças e jovens;
- Auxiliar e proporcionar a total integração da criança/jovem com deficiência e/ou dificuldades específicas na sociedade, promovendo a aceitação, respeito e inclusão;
- Promover a formação e investigação científica dos técnicos da ACCS, como também de outros profissionais das áreas da saúde e educação.

1.5. Recursos Físicos

A ACCS tem a sua sede na Avenida de Berna, nº 24, 4ª esquerdo, em Lisboa. As instalações incluem quatro salas onde decorrem as sessões de intervenção, uma sala onde funcionam as reuniões de equipa, duas casas de banho (uma de funcionários e outra para clientes) e uma sala de espera.

2. Protocolos da ACCS com outras Instituições

A ACCS possui protocolos de colaboração com outras instituições, de entre as quais o Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”, em Lisboa, e o Centro de Cooperação Familiar – Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”, em Carcavelos, nas quais também foram desenvolvidas atividades de estágio.

O horário de estágio e a distribuição pelos locais de estágio encontra-se de seguida.

Tabela 9 Horário de estágio

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
09:30h – 12:30h “O Botãozinho”	09:30h – 12:30h “O Botãozinho”	11:30 – 13:00 ACCS (reunião de equipa)	09:30h – 12:45h “A Ritinha”	09:30h – 12:30h “O Botãozinho”
12:30h – 13:30h Almoço	12:30h – 13:30h Almoço		12:45h – 15:00h Almoço	12:30h – 13:30h Almoço
13:30h – 15:00h “O Botãozinho”	13:30h – 14:45h “O Botãozinho”		15:00h – 16:00h ACCS	13:30h – 15:00h “O Botãozinho”
16:30h – 18:30h ACCS	16:00h – 17:00h ACCS			17:30h – 18:30h ACCS

A descrição destas instituições encontra-se de seguida, no ponto 2.1. e no ponto 2.2 do capítulo III, referente ao Enquadramento Institucional.

2.1. Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”

O Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha” é um estabelecimento de ensino privado, fundado em 1998. Localiza-se em Lisboa, na freguesia das Avenidas Novas (Avenida António Augusto Aguiar, 179, R/C Dto., 1ºEsq.) (Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha” [EJIAR], s.d.).

As instalações são compostas por dois pisos: no primeiro funcionam uma sala de pré-escolar (para crianças dos três aos seis anos) e duas salas de 1º ciclo do ensino básico, e no segundo piso existem três salas de creche (para crianças dos três aos doze meses, dos doze até aos vinte e quatro meses, e dos vinte e quatro aos trinta e seis meses de idade) (EJIAR, s.d.).

No que concerne à população alvo da intervenção, o Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha” tem vinte e uma crianças em pré-escolar e sete crianças em 1º ciclo.

As sessões do programa de Educação Psicomotora decorreram na sala do pré-escolar.

2.2. Centro de Cooperação Familiar – Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”

O Centro de Cooperação Familiar – Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho” é uma instituição que tem como objetivo o atendimento a crianças da primeira e segunda infância, que privilegia a relação entre a comunidade escolar e as famílias das crianças, criada pelo Instituto Secular das Cooperadoras da Família em 1974. O Instituto Secular

das Cooperadoras da Família foi fundado pelo Monsenhor Joaquim Alves Brás (Centro de Cooperação Familiar [CCF], 2015).

“O Botãozinho” localiza-se em Carcavelos (Rua António Feio, 115), e é constituído por dois edifícios – um edifício mais antigo onde funciona a resposta social de Pré-escolar e um edifício, inaugurado em 2015, onde funciona a Creche. Em ambos os edifícios, as salas têm nomes de flores e as crianças encontram-se distribuídas por idades (CCF, 2015), assim como representado na tabela 10:

Tabela 10 Descrição das sala das respostas sociais de Creche e Pré-escolar (CCF, 2015)

Resposta Social	Sala	Idades	Nº de Crianças
Creche	Miosótis Brancos	3-12 meses	10
	Miosótis Rosa		10
	Miosótis Azuis		10
	Amores-Perfeitos Brancos	1-2 anos	14
	Amores-Perfeitos Amarelos		14
	Amores-Perfeitos Rosa		14
	Papoilas Brancas	2-3 anos	18
	Papoilas Vermelhas		18
Pré-escolar	Tulipas	3-6 anos	25
	Malmequeres		25
	Girassóis		25
	Violetas		25
	Jasmins		25

Para além das salas, existem outros espaços onde decorreram as sessões de Psicomotricidade, consoante a disponibilidade: Biblioteca de Adultos, Biblioteca Infantil, Sala de Expressão Corporal e Salão Multiusos (CCF, 2015).

IV. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

1. Associação Crescer com Sentido

Na ACCS decorreu a observação participada de sete acompanhamentos de Psicomotricidade e Apoio Psicopedagógico. A participação da estagiária nestas sessões consistiu no auxílio da terapeuta do caso, sempre que necessário, bem como na dinamização de algumas atividades (consultar exemplos no Anexo II). A descrição sumária encontra-se de seguida.

1.1. T.F.

Tabela 11 Descrição sumária da observação das sessões do T.F.

Descrição Geral	Nº sessões observadas: 6
O T.F. é um rapaz com 3 anos, que frequentou as sessões de Psicomotricidade, com a Dr. ^a Cristina Vieira e Terapia da Fala, com a Dr. ^a Carolina Pereira, em regime semanal, durante aproximadamente seis meses, até ao final de dezembro de 2015. Quando chegou à consulta, o T.F. apresentava atraso em algumas áreas do desenvolvimento psicomotor. O T.F. também apresentava poucas capacidades de comunicação verbal.	
Atividades desenvolvidas	
Atividades de encaixe (letras, números e copos), atividades de reconhecimento de cores e reconhecimento de números, atividades de desenho da figura humana, atividades de descrição de imagens e atividades de reconhecimento de emoções em fotografias.	
Comentários adicionais	
Inicialmente o T.F. utilizava poucas palavras no diálogo, no entanto com o decorrer das sessões começou a desenvolver o número de palavras utilizado em cada frase.	

1.2. C.M.

Tabela 12 Descrição sumária da observação das sessões da C.M.

Descrição Geral	Nº sessões observadas: 19
A C.M. tem seis anos e frequenta o primeiro ano do ensino básico. Tem usufruído de Intervenção Psicomotora desde os três anos, com a Dr. ^a Cristina Vieira, por apresentar atraso em algumas áreas do desenvolvimento psicomotor. Atualmente frequenta as sessões de Apoio Psicopedagógico, em regime semanal, com a mesma terapeuta. Também é acompanhada em Terapia da Fala, pela Dr. ^a Rita Escalhão, inicialmente em regime semanal, e a partir de janeiro de 2016 passou a regime quinzenal, por apresentar uma Perturbação Articulatória.	

Atividades desenvolvidas
Durante as sessões de apoio psicopedagógico, a C.M. realiza os trabalhos de casa, bem como algumas atividades de escrita e leitura. Por vezes, a C.M., no início das sessões realiza algum jogo espontâneo, durante o qual cria histórias e personagens. São também realizadas atividades para promoção da grafomotricidade, área onde começou a manifestar dificuldades.
Comentários adicionais
Com o decorrer das sessões a C.M. começou a revelar uma melhor capacidade de leitura das palavras – inicialmente realizava leitura silábica, apresentado neste momento capacidade para realizar leitura alfabética -, maior velocidade de leitura, conhecimento de vocabulário e capacidade para produzir frases mais complexas. Foram observadas duas sessões de Terapia da Fala.

1.3. S. L.

Tabela 13 Descrição sumária da observação das sessões da S.L.

Descrição Geral	Nº sessões observadas: 10
A S.L. tem 11 anos, e frequenta o sexto ano do ensino básico, na Escola de Dança do Conservatório Nacional. Possui adaptações curriculares ao abrigo do Decreto-lei nº3/2008, sendo os seus testes reduzidos, em relação aos colegas. Frequenta as sessões de Apoio Psicopedagógico, com a Dr.ª Cristina Vieira, em regime semanal, por apresentar dificuldades, sobretudo na área da Matemática, devido à carência dos conceitos base que não lhe foram fornecidos durante o primeiro ciclo do ensino básico. Devido às dificuldades, a S.L. encontra-se desmotivada para a aprendizagem desta temática.	
Atividades desenvolvidas	
Durante as sessões, a S.L. realiza sobretudo atividades de matemática, bem como atividades de apoio ao estudo para as restantes disciplinas.	
Comentários adicionais	
Nas sessões, ao existir uma explicação individualizada dos conteúdos programáticos de matemática, previamente à realização das atividades, a S.L. manifesta uma melhor compreensão e capacidade para as resolver.	

1.4. J.M.

Tabela 14 Descrição sumária da observação das sessões do J.M.

Descrição Geral	Nº sessões observadas: 16
<p>O J.M. tem seis anos e frequenta o primeiro ano do 1º ciclo do ensino básico. Apresenta um diagnóstico de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA).</p> <p>Está a ser acompanhado em intervenção psicomotora na ACCS desde fevereiro de 2014, pela Dr.ª Ana Rita Matias. Aquando do início da intervenção, as sessões incidiam nos problemas de regulação do comportamento e eram realizadas na ACCS e na escola. Como estes problemas estão considerados controlados, atualmente usufrui apenas de sessões de Apoio Psicopedagógico, de periodicidade semanal. Existe reforço do trabalho realizado em sessão, pelos pais, em casa, através de atividade enviadas pela Dr.ª Ana Rita Matias.</p>	
Atividades desenvolvidas	
<p>Atividades de incidência nas competências de leitura e escrita (e.g. atividades de escrita, atividades para completar palavras com a sílaba correta, atividades para descobrir erros ortográficos, atividades de consciência fonológica), intercaladas com atividades de jogo livre, de modo a assegurar a motivação no J.M. É também realizada, por vezes, relaxação com a bola, no final da sessão.</p> <p>Geralmente, no início da sessão, o J.M. realizou algum jogo livre comigo, que tende a ser baseado em jogos com diferentes níveis a ser ultrapassados, armadilhas, lasers, armas e escudos, e outras temáticas de preferência do J.M.</p>	
Comentários adicionais	
<p>O J.M. é uma criança comunicativa, que revelou logo desde o início uma boa relação com a estagiária, no entanto, nos momentos de jogo livre no início da sessão manifestava alguma desorganização e dificuldade em explicar as regras do jogo. Com o decorrer das sessões começou a demonstrar uma melhor organização.</p>	

1.5. D.B.

Tabela 15 Descrição sumária da observação das sessões do D.B.

Descrição Geral	Nº sessões observadas: 12
<p>O D.B. tem 11 anos e frequenta o 4º ano, com um currículo específico individual. Está integrado numa unidade de multideficiência em estreita ligação com o ensino regular. O D.B. tem uma paralisia cerebral com défice cognitivo. É acompanhado na ACCS desde 2010. Frequenta sessões de Apoio Psicopedagógico, com a Dr.ª Ana Rita Matias, em regime semanal.</p>	

Atividades desenvolvidas
Atividades de incidência nas competências numéricas: identificação de quantidades, cálculo com recurso à calculadora e à reta numérica (operação soma até às 5 dezenas), introdução da utilização do dinheiro e das noções de preços de determinados produtos, escrita de números e das operações matemáticas realizadas.
Comentários adicionais
Houve a oportunidade de participar ativamente nas sessões do D.B., acompanhando-o na realização das tarefas. O D.B. durante as sessões revela cansaço e um tempo de atenção, apresentando tendência para apoiar a cabeça na sua mão, revelando alguma dificuldade no acompanhamento das instruções e em cumprir as tarefas até ao fim, de forma autónoma. Apresenta também dificuldades grafomotoras na escrita dos números e do seu nome. No entanto, quando é corrigida a sua postura e é colocada a mão não dominante a apoiar a folha, em vez de apoiar a cabeça, o D.B. tende a revelar um melhor desempenho na escrita.

1.6. C.B.

Tabela 16 Descrição sumária da observação das sessões do C.B.

Descrição Geral	Nº sessões observadas: 11
O C.B. é acompanhado na ACCS desde 2013. Tem 14 anos e frequenta o 7º ano de escolaridade com um Currículo Específico Individual (CEI). Possui Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (moderada a grave). É acompanhado na ACCS uma vez por semana no apoio psicopedagógico, pela Dr.ª Ana Rita Matias e uma vez por semana em psicologia clínica, com a Dr.ª Cátia Teixeira.	
Atividades desenvolvidas	
O trabalho no âmbito do apoio psicopedagógico feito com esta criança incide nas competências matemáticas, nomeadamente: divisões inteiras e multiplicações; resolução de problemas matemáticos; leitura e escrita de números por classes e por ordens; conversões de unidades de medida, de área, de capacidade e de massa; perímetro e área de figuras geométricas.	
Comentários adicionais	
Foi dada a oportunidade de orientar algumas das sessões de intervenção, que permitiram perceber a necessidade de simplificação de instruções, utilização de frases curtas na apresentação dos problemas, para que o C.B. consiga realizar as tarefas de forma mais autónoma.	

1.7. T.N.

Tabela 17 Descrição sumária da observação das sessões do T.N.

Descrição Geral	Nº sessões observadas: 9
<p>O T.N. tem 13 anos, está no 5º ano, tendo ficado retido duas vezes. Apresenta diagnóstico de PHDA e perturbação articulatória (no entanto, a última atualmente já se considera ultrapassada). Tem intervenção psicopedagógica há vários anos, sendo atualmente em regime semanal, com a Dr.ª Sónia Giro. Para além disso frequenta um centro de explicações. O T.N. Está medicado com <i>Metilfenidato</i>.</p> <p>Apresenta dificuldades na leitura e compreensão de textos.</p>	
Atividades desenvolvidas	
<p>Atividades de leitura e compreensão leitora; atividades de palavras homónimas, homófonas e homógrafas; atividades onde se deve procurar o significado de palavras de acordo com o contexto; exercícios de identificação e correção de erros de acentuação, de construção frásica ou erros ortográficos; atividades de construção frásica.</p>	
Comentários adicionais	
<p>O T.N. com o decorrer das sessões começou a revelar uma maior organização na realização das tarefas. No entanto, continua a manifestar dificuldade na compreensão de algumas instruções, sendo necessário simplificar e assinalar os dados importantes na apresentação das atividades.</p>	

2. Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”

O protocolo desenvolvido entre a ACCS e o Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha” consiste num Projeto de Educação Psicomotora, no qual se pretendeu dar resposta à carência de profissionais com formação específica na área da psicomotricidade e/ou atividade motora para dinamizar atividades de promoção do desenvolvimento psicomotor de crianças do ensino pré-escolar e primeiro ciclo.

Os principais objetivos do projeto são: promover o desenvolvimento global; promover o potencial de aprendizagem da criança; aumentar as experiências e oportunidades de vivenciar períodos de exploração e consciência corporal, e proporcionar vivências em grupo, promovendo a comunicação e interação.

2.1. Descrição do Estudo

2.1.1. Objetivos

A fim de verificar os efeitos do Projeto de Educação Psicomotora, foi realizado um estudo com o objetivo geral de analisar os efeitos da intervenção psicomotora no desenvolvimento psicomotor de crianças do ensino pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico. Constituem objetivos específicos:

- Verificar o efeito da intervenção psicomotora no Controlo Respiratório;
- Verificar o efeito da intervenção psicomotora no desenvolvimento da Tonicidade;
- Verificar o efeito da intervenção psicomotora no desenvolvimento da Equilibração;
- Verificar o efeito da intervenção psicomotora no desenvolvimento da Lateralidade;
- Verificar o efeito da intervenção psicomotora no desenvolvimento da Noção do Corpo;
- Verificar o efeito da intervenção psicomotora no desenvolvimento da Estruturação Espaço-temporal;
- Verificar o efeito da intervenção psicomotora no desenvolvimento da Praxia Global;
- Verificar o efeito da intervenção psicomotora no desenvolvimento da Praxia Fina.

2.2. Metodologia

2.2.1. Design Geral

As crianças do Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha” foram divididas em três grupos, assim como o apresentado no ponto 2.2.3. População Alvo.

Realizou-se uma avaliação inicial às crianças, sessões de intervenção, durante vinte semanas e uma avaliação final. As sessões foram orientadas pela estagiária do Mestrado em Reabilitação Psicomotora, Teresa Baião, e pelos estagiários da Licenciatura em Reabilitação Psicomotora, Mariana Costa e Ruben Barbosa.

2.2.2. Calendarização

- Apresentação e Avaliação inicial - 22 e 29 de outubro; 5 e 12 de novembro;
- Intervenção – 19 de novembro a 28 de abril;
- Avaliação final – 5, 12 e 19 de maio.

2.2.3. População Alvo

O Projeto de Educação Psicomotora abrangeu 29 crianças, que foram divididas em três grupos, de acordo com a faixa etária: Grupo um (2 e 3 anos), Grupo dois (4 e 5 anos) e Grupo três (6 a 10 anos). A divisão das crianças pelos grupos encontra-se representada no esquema seguinte.

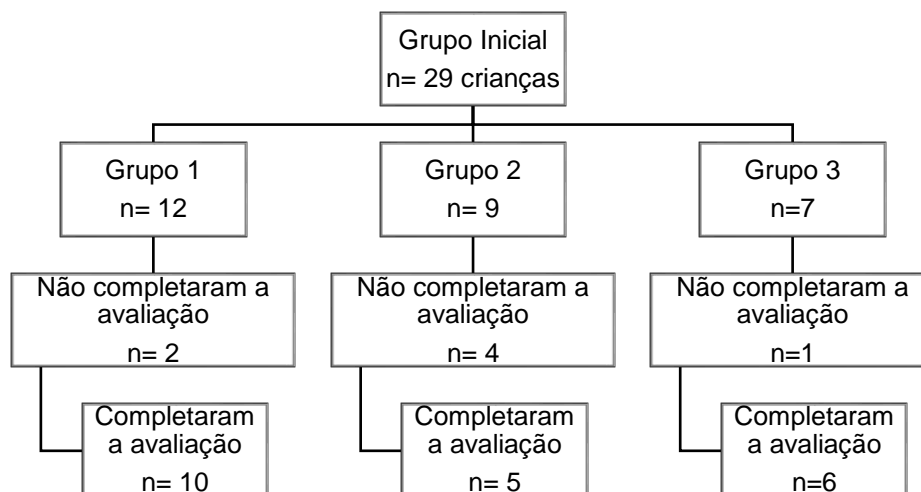


Figura 1 Distribuição das crianças pelos grupos de intervenção

Apesar de existirem 29 crianças, somente 21 completaram a avaliação inicial e final, pois não estiveram presentes em todos os momentos de avaliação. Desta forma, o Grupo 1 ficou composto por dez crianças, o Grupo 2 por cinco, e o Grupo 3 por seis crianças.

No Grupo 1 existem três crianças do género feminino e sete do género masculino. No Grupo 2 existe uma criança do género feminino e quatro do género masculino. No Grupo 3, duas crianças são do género feminino e cinco são do género masculino.

As idades das crianças de cada grupo encontram-se no gráfico seguinte.

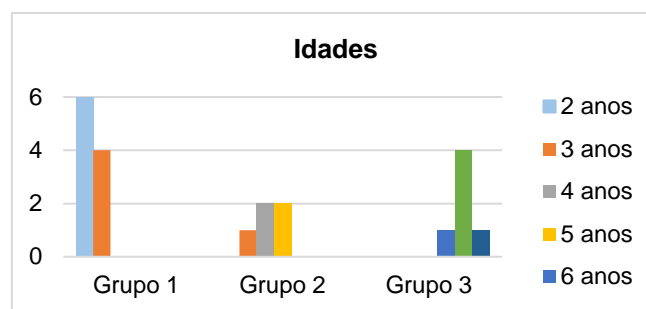


Figura 2 Idade das crianças em cada um dos grupos

2.2.4. Instrumentos de Avaliação

As crianças foram avaliadas através de um protocolo de avaliação realizado em colaboração com os três estagiários e a orientadora local, Dr.^a Cristina Vieira.

A descrição detalhada do protocolo de avaliação encontra-se em anexo (Anexo III).

2.2.4.1. Respiração

Apesar da respiração não ser um fator psicomotor, considerou-se pertinente a sua avaliação. A respiração foi avaliada através de três atividades: 1) Controlo Respiratório, 2) Inspiração controlada e 3) Expiração Controlada. Cada um dos itens é cotado como 0 (não realizou), ou 1 (realizou), sendo que a pontuação máxima é 3 e a pontuação mínima é 0.

2.2.4.2. Tonicidade

A Tonicidade foi avaliada através de quatro atividades: 1) Aumento do tónus do membro superior, 2) Relaxação do braço, 3) Verbalização da relaxação e 4) Relaxação do corpo. Cada um dos itens é cotado como 0 (não realizou), ou 1 (realizou), sendo que a pontuação máxima na Tonicidade é 4 e a pontuação mínima é 0.

2.2.4.3. Equilibração

O Equilíbrio foi avaliado através do equilíbrio estático e equilíbrio dinâmico. Avaliou-se o equilíbrio estático através dos segundos que a criança permanece em apoio unipedal. Quando é ultrapassado um minuto, considera-se como o máximo e termina a prova. O equilíbrio dinâmico foi avaliado na realização de um percurso de três metros em apoio unipedal, sendo a cotação máxima 2, se a criança realiza todo o percurso em apoio unipedal, cotação 1, quando realiza apenas alguns saltos e não completa o percurso, e cotação mínima 0, quando não realiza a atividade.

2.2.4.4. Noção do Corpo

A Noção do Corpo foi avaliada através de três itens: 1) reconhecer as estruturas do corpo, 2) nomear as estruturas do corpo e 3) desenhar a figura humana. Nos dois primeiros itens a cotação máxima é 2, quando reconhece/nomeia todas as estruturas corretamente, 1 quando reconhece/nomeia só algumas estruturas e 0 quando não reconhece/nomeia nenhuma figura. No item do desenho da figura humana, a cotação é 2 quando o desenho tem representadas todas as partes do corpo, 1 quando representa apenas algumas partes do corpo, e 0 quando não realiza o desenho. A pontuação máxima na Noção do Corpo é seis e a pontuação mínima é zero.

2.2.4.5. Lateralidade e Estruturação espacial

A Lateralidade e a Estruturação espacial foram avaliadas na mesma atividade, que consistiu em, de acordo com a instrução verbal, agarrar num brinquedo com a mão indicada e colocá-lo numa determinada posição em relação a uma caixa. A cotação máxima é 2, quando cumpre todas as instruções corretamente, 1 quando cumpre apenas uma das instruções, ou 0 quando não cumpre nenhuma das instruções. A prova é constituída por três momentos, sendo a pontuação máxima 6 e a pontuação mínima 0 pontos.

2.2.4.6. Praxia Global

A Praxia Global foi avaliada através de três provas: Deslocamentos, Coordenação óculo pedal e Coordenação óculo manual. A prova dos Deslocamentos é constituída por: 1) marcha controlada, 2) rastejar, 3) saltar a pés juntos e 4) saltar da cadeira para o chão. Cada um dos itens é cotado com 1, quando realiza corretamente, ou 0 quando não realiza. A pontuação máxima é 4 e a mínima é 0. A Coordenação óculo pedal é cotada pelo número de remates bem-sucedidos, e a Coordenação óculo manual é cotada pelo número de acertos bem-sucedidos.

2.2.4.7. Praxia Fina

A Praxia Fina é avaliada com recurso a duas provas: Escrita do nome e Peças no fio. A primeira prova é composta pelos itens: 1) pega do lápis, 2) letras adequadas no seu formato e 3) letras adequadas na sua orientação. Cada um dos itens é cotado com 1, quando realiza corretamente, ou 0 quando não realiza, sendo a pontuação máxima 3 e a mínima 0. A prova Peças no fio é composta por quatro itens: 1) coordenação no enfiar das peças; 2) correção na colocação; 3) exatidão e acerto das sequências de cores. O item 1) é avaliado através do número de peças colocadas de

forma correta, o 2) pelos segundos que demora a colocar essas peças. No item 3) a pontuação é 2 quando realiza corretamente, 1 quando só coloca algumas peças corretamente ou 0 quando realiza de forma incorreta. O item 3 apenas é avaliado nas crianças do Grupo 2 e 3.

A avaliação foi realizada pelos três estagiários, durante três sessões. A sala foi dividida em três estações, sendo que cada um dos estagiários ficou responsável por uma das estações. A avaliação da Praxia fina, à exceção da prova de escrita do nome, foi realizada individualmente, bem como a avaliação da Tonicidade, da Respiração, da Noção do Corpo, da Equilibração, da Lateralidade e da Estruturação Espaço-temporal. A avaliação da Praxia Global decorreu em pequenos grupos.

2.3. Programa de Intervenção

2.3.1. Objetivos de Intervenção

Após a avaliação inicial foi delineado o programa de intervenção psicomotora dirigido para o desenvolvimento das competências descritas na tabela 18.

Tabela 18 Objetivos terapêuticos do Projeto de Educação Psicomotora

Objetivos Gerais		Objetivos Específicos
Promover a Tonicidade	a	<ul style="list-style-type: none"> • Treino ao nível da estimulação das aquisições neuromusculares; • Desenvolvimento do conforto tátil; • Treino ao nível da integração de padrões motores antigravíticos; • Promoção da regulação do nível tónico.
Desenvolver a Equilibração	a	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção do desenvolvimento da aquisição dos padrões locomotores; • Aumento da segurança gravitacional e do controlo postural; • Promoção do equilíbrio unipedal.
Desenvolver a Noção do Corpo	a	<ul style="list-style-type: none"> • Treino dirigido ao aumento da consciencialização e percepção corporal; • Desenvolvimento de condutas de imitação; • Aperfeiçoamento do conhecimento integrado do seu corpo; • Identificação das diferentes partes em si e no outro.
Promover a Lateralização	a	<ul style="list-style-type: none"> • Treino orientado para o melhoramento da integração sensorial e da especialização hemisférica; • Desenvolvimento da capacidade de integração sensoriomotora dos dois lados do corpo, e da preferência/dominância manual, pedal, auditiva e ocular; • Desenvolvimento da discriminação da direita/esquerda.

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
Desenvolver a Estruturação Espaço-temporal	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção da noção e coordenação espaço-corpo; • Desenvolvimento da compreensão de conceitos espaciais; • Promoção da capacidade de memorizar sequências motoras em orientações espaciais determinadas.
Promover a Praxia Global	<ul style="list-style-type: none"> • Treino dirigido ao aperfeiçoamento da planificação motora, integração rítmica, da coordenação de movimentos corporais não simultâneos e simultâneos entre a cintura pélvica e escapular; • Promoção da coordenação óculo-manual e óculo-pedal, e das habilidades de lançar e pontapear uma bola; • Desenvolvimento da capacidade para saltar com os dois pés, rastejar e ultrapassar barreiras.
Desenvolver a Praxia Fina	<ul style="list-style-type: none"> • Treino dirigido ao aumento e aperfeiçoamento da coordenação motora fina das mãos e dos dedos; • Desenvolvimento da capacidade de preensão palmar e dissociação interdigital.

As sessões de intervenção foram organizadas de acordo com a evolução dos sete fatores psicomotores, sendo que foram destinadas duas ou três sessões de incidência específica em cada fator. No final, algumas sessões, são destinadas a todos os fatores.

2.3.2. Periodicidade e número de sessões

Foi planeada a realização de uma sessão semanal, com a duração de 45 minutos, às quintas-feiras (Grupo 1 – 09:30h às 10:15h; Grupo 2 – 10:15h às 11:00h; Grupo 3 – 11:00h às 11:45), num total de 18 sessões. Contudo, acabaram por ser realizadas apenas 17 sessões.

2.3.3. Planeamentos e Relatórios

Os planeamentos e relatórios da intervenção encontram-se nos Anexo IV, V, VI e VII.

2.4. Resultados

De seguida estão expostos os resultados das avaliações iniciais e finais, das crianças dos três grupos de intervenção.

Tabela 19 Resultados da Avaliação Inicial e Final da Respiração

Prova	Grupo	Avaliação Inicial Média ± Desvio-padrão	Avaliação Final Média ± Desvio-padrão
Controlo Respiratório [0-1]	1	0.90 ± 0.32	1.00 ± 0.00
	2	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00
	3	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00
Inspiração Controlada [0-1]	1	0.80 ± 0.42	0.90 ± 0.32
	2	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00
	3	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00
Expiração controlada [0-1]	1	0.90 ± 0.32	0.90 ± 0.32
	2	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00
	3	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00
Total [0-3]	1	2.60 ± 0.97	2.80 ± 0.63
	2	3.00 ± 0.00	3.00 ± 0.00
	3	3.00 ± 0.00	3.00 ± 0.00

Após a avaliação final, os grupos 2 e 3, que já apresentavam na avaliação resultados ótimos, continuaram a manifestá-los. O grupo 1 evoluiu ligeiramente no controlo respiratório e na realização de inspiração controlada. Com recurso ao Software estatístico SPSS (versão 22), pretendeu-se verificar se as pontuações obtidas na avaliação final foram significativamente superiores às da avaliação inicial. Foi utilizada uma estatística não paramétrica – Teste de Wilcoxon-, uma vez que a amostra tem uma dimensão muito reduzida (Grupo 1 n=10; Grupo 2 n=5; Grupo 3 n=6). A análise estatística da Respiração encontra-se na tabela seguinte.

Tabela 20 Comparação dos resultados iniciais e finais da Respiração através do Teste de Wilcoxon

Prova	Grupo	p-value ^a
Controlo Respiratório	1	0.500
	2	1.000
	3	1.000
Inspiração Controlada	1	0.500
	2	1.000
	3	1.000
Expiração Controlada	1	0.750
	2	1.000
	3	1.000
Total	1	0.375
	2	1.000
	3	1.000

Legenda: ^aExact Sig. (1-tailed)

A análise da tabela anterior permitiu verificar que, apesar de o grupo 1 ter evoluído, esta evolução não foi estatisticamente significativa.

Tabela 21 Resultados da Avaliação Inicial e Final da Tonicidade

Prova	Grupo	Avaliação Inicial Média ± Desvio-padrão	Avaliação Final
Aumento do Tônus do Membro Superior [0-1]	1	0.90 ± 0.32	1.00 ± 0.00
	2	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00
	3	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00
Relaxação do Membro Superior [0-1]	1	0.10 ± 0.32	0.40 ± 0.52
	2	0.20 ± 0.45	0.20 ± 0.45
	3	0.50 ± 0.55	1.00 ± 0.00
Verbalização da Relaxação [0-1]	1	0.00 ± 0.00	0.60 ± 0.55
	2	0.60 ± 0.55	1.00 ± 0.00
	3	0.67 ± 0.52	1.00 ± 0.00
Relaxação do Corpo [0-1]	1	0.00 ± 0.00	0.10 ± 0.32
	2	0.00 ± 0.00	0.60 ± 0.55
	3	0.50 ± 0.55	1.00 ± 0.00
Total [0-4]	1	1.00 (±0.47)	2.10 ± 0.99
	2	1.80 (±0.45)	2.80 ± 0.84
	3	2.67 (±1.37)	4.00 ± 0.00

Na tonicidade verificou-se uma ligeira evolução na prova de aumento do tônus do membro superior, no grupo 1, na prova de relaxação do membro superior, nos grupos 1 e 3, nas provas de verbalização da relaxação e relaxação do corpo, nos três grupos. Desta forma, no total, verificou-se evolução em todos os grupos, contudo esta apenas foi estatisticamente significativa na prova Verbalização da Relaxação e Total no grupo 1, assim como se pode constatar na tabela seguinte.

Tabela 22 Comparação dos resultados iniciais e finais da Tonicidade através do Teste de Wilcoxon

Prova	Grupo	p-value ^a
Aumento do Tônus do Membro Superior	1	0.500
	2	1.000
	3	1.000
Relaxação do Membro Superior	1	0.188
	2	0.750
	3	0.125
Verbalização da Relaxação	1	0.016
	2	0.250
	3	0.250
Relaxação do Corpo	1	0.500
	2	0.125
	3	0.125
Total	1	0.008
	2	0.125
	3	0.063

Legenda: Negrito - Valor estatisticamente significativo ($p < 0.05$); ^aExact Sig. (1-tailed)

De seguida encontram-se os resultados relativos à Equilibração.

Tabela 23 Resultados da Avaliação Inicial e Final da Equilibração

Prova	Grupo	Avaliação Inicial Média ± Desvio-padrão	Avaliação Final Média ± Desvio-padrão
Equilíbrio Estático [segundos]	1	2.70 ± 1.42	7.35 ± 6.60
	2	12.60 ± 8.02	26.60 ± 16.74
	3	49.17 ± 17.83	47.33 ± 19.786
Equilíbrio Dinâmico [0-2]	1	0.10 ± 0.32	0.70 ± 0.48
	2	1.20 ± 0.45	1.80 ± 0.45
	3	2.00 ± 0.00	2.00 ± 0.00

Na equilibração verificou-se evolução em ambas as atividades nos três grupos, exceto no equilíbrio estático, no qual o grupo 3 obteve um valor ligeiramente inferior ao registado na avaliação inicial. No entanto, analisando os resultados individuais do grupo 3, apenas uma das crianças obteve um desempenho ligeiramente mais baixo, enquanto que as restantes mantiveram as pontuações da avaliação inicial.

Tabela 24 Comparação dos resultados iniciais e finais da Equilibração através do Teste de Wilcoxon

Prova	Grupo	p-value ^a
Equilíbrio Estático	1	0.014
	2	0.031
	3	0.500
Equilíbrio Dinâmico	1	0.016
	2	0.125
	3	1.000

Legenda: **Negrito** - Valor estatisticamente significativo ($p < 0.05$); ^aExact Sig. (1-tailed)

A evolução foi estatisticamente significativa no grupo 1, no equilíbrio estático e dinâmico, e no grupo 2 no equilíbrio dinâmico, assim como se pode verificar na tabela anterior.

Tabela 25 Resultados da Avaliação Inicial e Final da Noção do Corpo

Prova	Grupo	Avaliação Inicial Média ± Desvio-padrão	Avaliação Final Média ± Desvio-padrão
Reconhecer as partes do corpo [0-2]	1	1.70 ± 0.68	1.70 ± 0.68
	2	2.00 ± 0.00	2.00 ± 0.00
	3	1.00 ± 0.00	2.00 ± 0.00
Nomear as partes do corpo [0-2]	1	1.70 ± 0.68	1.70 ± 0.68
	2	2.00 ± 0.00	2.00 ± 0.00
	3	1.00 ± 0.00	1.83 ± 0.41
Desenho da figura humana [0-2]	1	0.00 ± 0.00	0.30 ± 0.48
	2	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00
	3	2.00 ± 0.00	1.83 ± 0.48
Total [0-6]	1	3.40 ± 1.35	3.70 ± 1.57
	2	5.00 ± 0.00	5.00 ± 0.00
	3	4.00 ± 0.00	5.67 ± 0.52

Nas provas de reconhecer e nomear as partes do corpo e desenho da figura humana, os grupos 1 e 2 mantiveram a pontuação da avaliação inicial. O grupo 1 e o

grupo 3 revelaram um resultado superior na pontuação total, na avaliação final. O grupo 3 obteve uma evolução estatisticamente significativa nas provas de reconhecer e nomear as partes do corpo e no total da Noção do Corpo (consultar tabela 26).

Tabela 26 Comparação dos resultados iniciais e finais da Noção do Corpo através do Teste de Wilcoxon

Prova	Grupo	p-value ^a
Reconhecer as partes do corpo	1	1.000
	2	1.000
	3	0.016
Nomear as partes do corpo	1	1.000
	2	1.000
	3	0.031
Desenho da figura humana	1	0.125
	2	1.000
	3	0.500
Total	1	0.125
	2	1.000
	3	0.016

Legenda: **Negrito** - Valor estatisticamente significativo ($p < 0.05$); ^aExact Sig. (1-tailed)

Na tabela seguinte encontram-se os resultados da Lateralidade e Estruturação Espacial.

Tabela 27 Resultados da Avaliação Inicial e Final da Lateralidade e Estruturação Espacial

Prova	Grupo	Avaliação Inicial Média ± Desvio-padrão	Avaliação Final
Tentativa 1 [0-2]	1	1.90 ± 0.32	1.90 ± 0.32
	2	1.40 ± 0.55	1.40 ± 0.55
	3	2.00 ± 0.00	1.83 ± 0.41
Tentativa 2 [0-2]	1	0.60 ± 0.84	0.90 ± 0.74
	2	0.80 ± 0.84	1.60 ± 0.55
	3	1.83 ± 0.41	1.83 ± 0.41
Tentativa 3 [0-2]	1	1.10 ± 0.74	1.00 ± 0.47
	2	0.80 ± 0.84	1.80 ± 0.45
	3	1.67 ± 0.52	1.67 ± 0.52
Total [0-6]	1	3.60 ± 1.35	3.80 ± 1.32
	2	3.00 ± 1.87	4.80 ± 1.30
	3	5.50 ± 0.84	5.33 ± 0.82

Nas provas, a pontuação subiu ligeiramente, porém como se pode observar na tabela seguinte, esta evolução não foi estatisticamente significativa.

Tabela 28 Comparação dos resultados iniciais e finais da Lateralidade e Estruturação Espacial através do Teste de Wilcoxon

Prova	Grupo	p-value ^a
Total	1	0.383
	2	0.094
	3	0.500

Legenda: ^aExact Sig. (1-tailed)

De seguida constam os resultados referentes à Praxia Global.

Tabela 29 Resultados da Avaliação Inicial e Final da Praxia Global

Prova		Grupo	Avaliação Inicial Média ± Desvio-padrão	Avaliação Final
Deslocamentos	Realizar marcha controlada [0-1]	1	0.90 ± 0.32	1.00 ± 0.00
		2	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00
		3	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00
	Rastejar [0-1]	1	0.40 ± 0.52	1.00 ± 0.00
		2	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00
		3	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00
	Saltar a pés juntos [0-1]	1	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00
		2	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00
		3	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00
	Saltar de cadeira [0-1]	1	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00
		2	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00
		3	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00
	Total [0-4]	1	3.30 ± 0.68	4.00 ± 0.00
		2	4.00 ± 0.00	4.00 ± 0.00
		3	4.00 ± 0.00	4.00 ± 0.00
Coordenação óculo manual [nº de lançamentos bem-sucedidos]	1	0.20 ± 0.63	0.70 ± 0.48	
	2	0.60 ± 0.55	1.00 ± 0.71	
	3	0.00 ± 0.00	0.83 ± 0.98	
Coordenação óculo pedal [nº de remates bem-sucedidos]	1	1.00 ± 0.67	2.20 ± 0.63	
	2	1.00 ± 0.71	2.60 ± 0.55	
	3	1.50 ± 1.05	2.00 ± 0.89	

Nas provas dos deslocamentos, uma vez que os grupos 2 e 3 já apresentavam resultados ótimos na avaliação inicial, mantiveram os resultados. O grupo 1, nas provas de realizar marcha controlada e rastejar revelaram uma ligeira evolução nas pontuações. Na coordenação óculo manual e óculo pedal foi revelada evolução na avaliação final em todos os grupos.

Tabela 30 Comparação dos resultados iniciais e finais da Praxia Global através do Teste de Wilcoxon

Prova		Grupo	p-value ^a
Deslocamentos	Realizar marcha controlada	1	0.500
		2	1.000
		3	1.000
	Rastejar	1	0.016
		2	1.000
		3	1.000
	Saltar a pés juntos	1	1.000
		2	1.000
		3	1.000
	Saltar de cadeira	1	1.000
		2	1.000
		3	1.000
	Total	1	0.016
		2	1.000
		3	1.000
Coordenação óculo manual	1	0.063	
	2	0.312	
	3	0.125	

Prova	Grupo	p-value ^a
	1	0.004
Coordenação óculo pedal	2	0.063
	3	0.250

Legenda: Negrito - Valor estatisticamente significativo ($p < 0.05$); ^aExact Sig. (1-tailed)

A evolução na Praxia Global foi estatisticamente significativa apenas na prova de rastejar, na pontuação total dos deslocamentos e na coordenação óculo pedal, no grupo 1, como apresentado na tabela anterior.

Tabela 31 Resultados da Avaliação Inicial e Final da Praxia Fina

Prova		Grupo	Avaliação Inicial Média ± Desvio-padrão	Avaliação Final
Nome	Letras adequadas no seu formato [0-1]	1	0.00 ± 0.00	0.10 ± 0.32
		2	0.60 ± 0.55	1.00 ± 0.00
		3	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00
	Letras adequadas na sua orientação [0-1]	1	0.00 ± 0.00	0.10 ± 0.32
		2	0.60 ± 0.55	0.60 ± 0.55
		3	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00
	Total [0-2]	1	0.00 ± 0.00	0.20 ± 0.63
		2	1.20 ± 1.10	1.60 ± 0.55
		3	2.00 ± 0.00	2.00 ± 0.00
Peças no fio	Coordenação no enfiar das peças [nº de peças]	1	3.90 ± 1.79	5.00 ± 0.00
		2	5.00 ± 0.00	5.00 ± 0.00
		3	8.00 ± 0.00	10.00 ± 0.00
	Correção na colocação das peças [segundos]	1	148.70 ± 58.28	101.30 ± 37.47
		2	64.60 ± 31.33	57.40 ± 21.17
		3	43.33 ± 7.20	52.17 ± 12.51
	Exatidão das cores/Acerto das sequências [0-2]	1	-	-
		2	0.80 ± 0.45	1.00 ± 0.00
		3	1.83 ± 0.41	1.67 ± 0.56

De uma forma geral, houve evolução em todas as provas, da avaliação inicial para a final, exceto nas provas “letras adequadas no seu formato” e “letras adequadas na sua orientação”, nas quais o grupo 3 manteve a sua pontuação, e nas provas “correção na colocação das peças” e “acerto das sequências de cores”, nas quais, o mesmo grupo apresentou uma pontuação ligeiramente mais baixa. Também o grupo 2 manteve as pontuações nas provas “letras adequadas na sua orientação” e “coordenação no enfiar das peças”. A evolução foi estatisticamente significativa apenas nas provas de coordenação no enfiar das peças, no grupo 3, e correção na colocação das peças, no grupo 1 (consultar tabela 32).

Tabela 32 Comparação dos resultados iniciais e finais da Praxia Fina através do Teste de Wilcoxon

	Prova	Grupo	p-value ^a
Nome	Letras adequadas no seu formato	1	0.500
		2	0.250
		3	1.000
	Letras adequadas na sua orientação	1	0.500
		2	1.000
		3	1.000
	Total	1	0.500
		2	0.250
		3	1.000
Peças no fio	Coordenação no enfiar das peças	1	0.125
		2	1.000
		3	0.016
	Correção na colocação das peças	1	0.005
		2	0.219
		3	0.125
	Exatidão das cores/ Acerto das sequências	1	1.000
		2	0.500
		3	0.500

Legenda: Negrito - Valor estatisticamente significativo ($p < 0.05$); ^aExact Sig. (1-tailed)

2.5. Discussão de Resultados

Tendo em conta os resultados obtidos verificou-se que, de uma forma global, existiu um acréscimo da qualidade do desempenho das crianças do grupo 1 até ao grupo 3. Isto poderá estar relacionado com o progressivo desenvolvimento das capacidades psicomotoras, de acordo com a idade das crianças (Costa et al., 2015a; Marotz & Allen, 2013; Papalia et al., 2001).

No grupo 1 verificou-se evolução em todas as provas, exceto nas provas de saltar a pés juntos e saltar da cadeira, nas quais se mantiveram os resultados obtidos na avaliação inicial, que já eram considerados ótimos. Os resultados, contudo, foram estatisticamente significativos apenas na prova Verbalização da Relaxação e Total, da Tonicidade, Equilíbrio Estático e Dinâmico, da Equilibração, Rastejar, Total dos Deslocamentos e Coordenação óculo pedal, da Motricidade Global, e Correção na colocação das peças, na Motricidade Fina.

Foi possível verificar, no grupo 2, resultados positivos na Verbalização da Relaxação e Relaxação do Corpo, da Tonicidade, no Equilíbrio Estático e Dinâmico, da Equilibração, na Lateralização e Orientação Espacial, na Coordenação Óculo manual e Óculo pedal, da Motricidade Global, e nas Letras adequadas no seu formato, Correção na colocação das peças e Exatidão das cores/Acerto das sequências, da Motricidade Fina. Contudo, a evolução foi estatisticamente significativa apenas no Equilíbrio Estático. Nas restantes provas mantiveram-se os resultados da avaliação inicial.

No grupo 3 houve evolução nas provas de Verbalização da Relaxação e Relaxação do Corpo -Tonicidade-, nas provas de Reconhecer e Nomear as partes do corpo - Noção do Corpo-, nas provas de Coordenação Oculo-manual e Oculo-pedal – Motricidade Global-, e nas provas Coordenação no enfiar das peças e Correção na colocação das peças – Motricidade Fina. A evolução foi estatisticamente significativa apenas na coordenação no enfiar das peças (Motricidade Fina) e reconhecer e nomear as partes do corpo e total (Noção do Corpo). É de realçar o facto de ter existido evolução estatisticamente significativa na Motricidade Fina, no terceiro grupo, apesar de esta ser uma capacidade exigida e utilizada com frequência no 1º ciclo do ensino básico, contudo, uma vez que não existe um grupo de controlo, o desenvolvimento poderá estar relacionado com a intervenção, mas também como o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Nas restantes provas mantiveram-se os resultados da avaliação inicial, exceto no equilíbrio estático, correção na colocação das peças, exatidão das cores/acerto das sequências e no desenho da figura humana, nas quais se verificaram resultados ligeiramente inferiores. Os resultados mais baixos nas provas de Desenho da figura humana e Exatidão das cores/Acerto das sequências, no grupo 3, poderão estar relacionados com o desempenho mais baixo de uma das crianças (na avaliação inicial obteve 2 pontos e na avaliação final 1 ponto) em ambas as provas, o que acaba por influenciar a média do grupo, uma vez que o grupo é reduzido. Os resultados mais baixos na prova de Correção na colocação das peças poderão estar relacionados com o aumento do número de peças colocadas (8 na avaliação inicial e 10 na avaliação final), o que também exigiu mais tempo para a execução da tarefa. O resultado mais baixo no equilíbrio estático poderá dever-se, assim como nas provas de desenho da figura humana e exatidão das cores/acerto das sequências, ao facto de uma das crianças ter apresentado um resultado ligeiramente inferior, apesar de todas as outras terem mantido os resultados da avaliação inicial.

Abordando de forma específica cada uma das áreas avaliadas, verificou-se que em relação ao controlo respiratório todos os grupos apresentaram um bom desempenho.

Na tonicidade, verificaram-se dificuldades acentuadas pelos grupos 1 e 2 na maioria das provas, à exceção da prova de aumento do tónus do braço, na qual todos os grupos obtiveram um bom resultado, e da prova de verbalização da relaxação, onde o grupo 1 manifestou um resultado mediano. Os resultados baixos nesta área poderão

estar relacionados com a complexidade das tarefas, especialmente para as crianças do grupo 1.

No equilíbrio estático os resultados encontram-se de acordo com esperado para a faixa etária. Segundo Charlesworth (2016), Marotz e Allen (2013) e Meggitt (2006), as crianças de três anos apresentam capacidade para permanecer em apoio unipedal por breves instantes (± 2 segundos), as crianças de 4 e 5 anos por 5 a 10 segundos e as crianças de 6 anos por períodos mais prolongados. Em relação ao equilíbrio dinâmico, o grupo 1 apresentou dificuldades, o que poderá estar associado ao facto de a capacidade para realizar saltos em apoio unipedal apenas se desenvolver por volta dos 6 anos (Meggitt, 2006).

Nas provas de reconhecimento e nomeação das partes do corpo não foram evidenciadas dificuldades, no entanto o grupo 3 apresentou uma pontuação ligeiramente mais baixa do que os outros grupos, o que poderá estar relacionado com o aumento da complexidade das instruções do avaliador. No desenho da figura humana, apenas três crianças conseguiram obter uma pontuação de 1 em 2, desenhando algumas partes do corpo, todavia, Meggitt (2006) afirma que a partir dos 3 anos as crianças já apresentam capacidade para desenhar uma figura humana com cabeça, e por vezes com pernas. O grupo 2 apresentou um desempenho mediano e o grupo 3 um bom desempenho, incluindo uma maior quantidade de pormenor no seu desenho.

No que concerne à lateralidade e estruturação espacial, todos os grupos manifestaram um bom desempenho no total, todavia o grupo 1 obteve um desempenho ligeiramente superior ao grupo 2, quando seria esperado um aumento da pontuação do primeiro até ao terceiro grupo (Costa et al., 2015a; Marotz & Allen, 2013; Papalia et al., 2001), o que poderá estar relacionado com o aumento da complexidade das instruções de acordo com a faixa etária.

Na Praxia Global, nomeadamente nos deslocamentos, de uma forma geral não foram evidentes dificuldades. Na coordenação óculo manual e óculo pedal todos os grupos evidenciaram dificuldades, sendo estas mais evidentes na coordenação óculo manual. De acordo com Charlesworth (2016) e Meggitt (2006), as crianças apresentam capacidade para lançar e chutar uma bola por volta dos 3 anos, contudo apenas apresentam um maior domínio destas capacidades mais tarde, por volta dos oito ou nove anos (Jayne, 2016; Marotz & Allen, 2013; Meggitt, 2006).

No âmbito da Praxia Fina, na escrita do nome, o grupo 1 apresentou dificuldades e os grupos 2 e 3 bom resultado. Na prova de enfiamento de peças no fio, existiu um

aumento do número de peças e uma diminuição do tempo de execução da tarefa do grupo 1 até ao grupo 3. No item de exatidão das cores e acerto nas sequências, tanto o grupo 2 como o grupo 3 obtiveram um bom desempenho. Estes resultados estão de acordo com o esperado, uma vez que as crianças apenas apresentam capacidade para escrever o seu nome a partir dos cinco anos (Charlesworth, 2016), para além disso as competências motoras finas vão-se desenvolvendo e aperfeiçoando no decurso do percurso pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico (Marotz & Allen, 2013; Papalia et al., 2001).

Qualitativamente foi possível observar, em todos os grupos, evolução em pelo menos uma das provas de Tonicidade, Motricidade Global e Motricidade Fina, apesar de nem em todas as provas a evolução ter sido estatisticamente significativa. Os grupos 1 e 2 apresentaram evolução também na Equilibração e Lateralidade e Estruturação Espacial. De uma forma geral, as provas nas quais não se verificou evolução, mantiveram-se os resultados da avaliação inicial, que na sua maioria já eram considerados ótimos, com exceção do Equilíbrio estático, desenho da figura humana, correção na colocação das peças e exatidão das cores, acerto das sequências, no grupo 3, contudo as possíveis causas para este decréscimo foram apresentadas anteriormente.

Os resultados do estudo estão de acordo com Kouli e colaboradores (2010) e Costa e colaboradores (2015ab), que evidenciaram efeitos positivos da intervenção psicomotora nas competências psicomotoras de crianças do ensino pré-escolar. Outros autores também evidenciaram o efeito da intervenção psicomotora e estimulação motora no desenvolvimento das capacidades psicomotoras de crianças dos 6 aos 10 anos (Cardeal et al., 2013; Lahti, Carvalho, & Vargas, 2014).

Após a realização das avaliações foi possível perceber a necessidade de adaptação e alteração de algumas das provas do protocolo de avaliação, nomeadamente na Tonicidade e na Lateralidade e Orientação Espacial. Nas provas de Tonicidade as provas foram consideradas de difícil compreensão, em especial no grupo 1. Nas provas de Lateralização e Organização Espacial surgiu a necessidade de diferenciação entre estes fatores, pois os resultados não permitem diferenciar em qual dos fatores reside a dificuldade, bem como a necessidade de incluir a avaliação da Orientação Temporal. Por ventura também seria importante uma maior diferenciação dos níveis de desempenho em todas as provas.

Realizando um balanço do Programa de Educação Psicomotora, considera-se que a sua realização foi pertinente para a promoção do desenvolvimento psicomotor das crianças do Externato e Jardim de Infância “A Ritinha”, uma vez que existia um constrangimento espacial, pelas dimensões reduzidas da instituição, e existia a necessidade de estimulação do desenvolvimento psicomotor das crianças.

No final do projeto de Educação Psicomotora, foi realizada uma reunião entre os estagiários e com os Encarregados de Educação (EE), proposta pela estagiária do Mestrado em Reabilitação Psicomotora. Apesar de só terem comparecido alguns dos EE, foram entregues os resultados das avaliações finais (consultar exemplo no Anexo VIII) e foi preenchido pelos EE um questionário de opinião do projeto (Anexo IX). Esta reunião foi, de acordo com os EE, muito positiva para acompanhamento do progresso dos seus educandos ao longo das sessões, surgindo como sugestão, para o próximo ano letivo, a realização de um maior número de reuniões ao longo do mesmo, para o acompanhamento do projeto, partilha de estratégias com os EE, aplicáveis em outros contextos da criança, nomeadamente em casa, e identificação de preocupações do EE acerca dos seus educandos.

3. Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”

O Protocolo entre a ACCS e a Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho” é composto pela Avaliação das Competências consideradas fundamentais para o ingresso no ensino formal e pelo Projeto Transições, assim como por um estudo de caso individual - JPP. Neste capítulo serão apenas abordados a Avaliação das Competências consideradas fundamentais para o ingresso no ensino formal e o Projeto Transições, sendo o estudo de caso individual descrito no capítulo 4. Estudo de Caso Individual.

A Avaliação das Competências consideradas fundamentais para o ingresso no ensino formal foi aplicada a todas as crianças consideradas finalistas do ensino pré-escolar. No decorrer desta avaliação, as crianças com resultados considerados baixos participam no Projeto Transições.

3.1. Descrição do Estudo

3.1.1. Objetivos

A fim de verificar os efeitos de um programa de intervenção psicomotora, foi realizado um estudo com o objetivo geral de analisar os efeitos da intervenção

psicomotora no desenvolvimento das competências consideradas fundamentais para o ingresso no ensino formal. Constituem objetivos específicos:

- Verificar o efeito da intervenção psicomotora no desenvolvimento das competências de literacia emergente;
- Verificar o efeito da intervenção psicomotora no desenvolvimento das competências de numeracia emergente.

3.2. Metodologia

3.2.1. Design Geral

Realizou-se uma avaliação inicial às crianças finalistas do ensino pré-escolar da Creche e Jardim-de-infância “O Botãozinho”. De seguida, as crianças que apresentaram resultados considerados baixos participaram no Projeto Transições - sessões de intervenção durante doze semanas. As sessões foram orientadas pela estagiária do Mestrado em Reabilitação Psicomotora, Teresa Baião. Aquando do término da intervenção, foi realizada uma avaliação final.

3.2.2. Calendarização

- Avaliação inicial - novembro de 2015 a janeiro de 2016;
- Intervenção - fevereiro, março, abril e maio de 2016;
- Avaliação final - junho de 2016.

3.2.3. População Alvo

A Avaliação das competências consideradas fundamentais para o ingresso no ensino pré-escolar destina-se a quarenta e três crianças da resposta social de pré-escolar da Creche e Jardim-de-infância “O Botãozinho”, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos (4.98 ± 0.27). Das quarenta e três crianças, dez crianças (23.3%) são consideradas alunos condicionais, ou seja, apenas completam os seis anos de idade após o início do próximo ano letivo (entre 16 de setembro e 31 de outubro de 2016). Em relação ao género, 24 são do género masculino (55.8%) e 19 do género feminino (44.2%).

Após a avaliação inicial, as crianças que ingressaram no projeto transições foram divididas em cinco grupos, assim como representado no esquema seguinte.

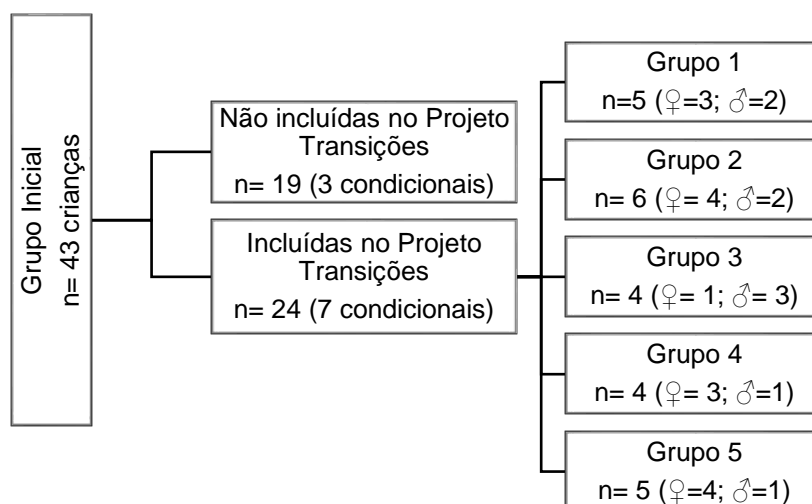


Figura 3 Distribuição das crianças pelos grupos de intervenção

3.2.4. Instrumentos de Avaliação

A avaliação das competências consideradas fundamentais para o ingresso no ensino formal é composta por uma avaliação em grupo - versão portuguesa de Maria Helena Coelho e Graça Remédio das Provas de Diagnóstico do Pré-escolar de M^a Victoria de la Cruz (2003) -, bem como avaliações individuais – Protocolo de Autoavaliação do Botãozinho, Escala de Acuidade Visual de Armagnac e Avaliação do Desenvolvimento Emocional.

O Protocolo de Autoavaliação do Botãozinho é constituído por oito áreas: 1) Formação Pessoal e Social, 2) Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, 3) Matemática, 4) Expressão Musical, 5) Expressão Motora e Dança, 6) Expressão Dramática/Teatro, 7) Expressão Plástica e 8) Conhecimento do Mundo. Este protocolo foi criado pela instituição, tendo como fundamento as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997) e é aplicado, na sua maioria, pela Educadora de Infância, sendo que apenas algumas das provas das áreas 2) Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e 3) Matemática, foram aplicadas pela estagiária e serão descritas nas tabelas 33 e 34. O protocolo designa-se de Autoavaliação uma vez que são as crianças que assinalam na Ficha de Autoavaliação, com auxílio do avaliador, se consegue realizar determinada prova de forma autónoma ou se necessita de auxílio. A Ficha de Autoavaliação encontra-se no Anexo X.

A prova de diagnóstico do pré-escolar foi realizada pela estagiária, com a colaboração da psicóloga da instituição. As crianças foram organizadas por grupo de sala, decorrendo, desta forma, em cinco dias diferentes. A avaliação da linguagem oral

e abordagem à escrita e da matemática, referentes ao Protocolo de Autoavaliação do Botãozinho, decorreu individualmente, com a duração de cerca de 45 minutos por criança.

A Escala de Acuidade Visual de Armaignac para crianças (Ref. Nº 32 816 05 - Comed) também foi aplicada pela estagiária, no entanto os resultados não serão explorados neste documento, por não terem sido considerados pertinentes para o estudo.

A avaliação do Desenvolvimento Emocional foi aplicada pela Psicóloga da instituição, através da avaliação do desenho da família e de um protocolo de avaliação da vinculação. As questões encontram-se na Ficha de Registo de Avaliação do Pré-escolar (Anexo XI).

3.2.4.1. Prova de Diagnóstico do Pré-escolar

As Provas de Diagnóstico do Pré-escolar são constituídas por: Conceitos Verbais, Conceitos Quantitativos, Memória Auditiva e Percepção Visual (Constância da Forma, Posições no Espaço, Coordenação Visuomotora e Figura-fundo). A pontuação máxima é 100 e a pontuação mínima é 0.

Os Conceitos Verbais e os Conceitos Quantitativos são compostos por 16 e 14 itens, respetivamente. Cada um dos itens apresenta quatro opções de resposta e é cotado com 0, quando a resposta é incorreta, ou 1 quando a resposta é correta, sendo a pontuação máxima 16 nos conceitos verbais e 14 nos conceitos quantitativos. A prova da memória auditiva tem como pontuação máxima 7 e pontuação mínima 0. A prova de Constância da forma tem como pontuação máxima 12 e pontuação mínima 0. As posições no espaço têm cotação entre 0-14. A orientação espacial tem como pontuação máxima 16 e pontuação mínima 0. A prova de Coordenação Visuomotora é avaliada entre 0 e 12. A prova de figura fundo tem como cotação mínima 0 e cotação máxima 9. Apesar da prova apresentar percentis para a população portuguesa, foram utilizados os resultados brutos, pois considerou-se que permitiriam uma melhor diferenciação entre as crianças avaliadas, mas também devido ao facto de a validação ser muito antiga. Os resultados brutos, por as escalas apresentarem diferentes valores máximos, foram convertidos em percentagens, por forma a facilitar a análise e comparação.

3.2.4.2. Protocolo de Autoavaliação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

A avaliação é composta pelas seguintes provas:

Tabela 33 Descrição e cotação das provas de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Nº	Prova	Descrição	Cotação
1	Escrita do nome e outras palavras	Solicita-se à criança que escreva o seu nome e algumas palavras ou nomes que conheça.	A: escreve nome e outras palavras; E: escreve apenas o nome D: não escreve
2	Nível de Escrita	Solicita-se à criança que escreva as palavras “Pato e Formiga”. De seguida averigua-se a utilização de critérios linguísticos na escrita.	3 pontos: Escrita alfabética; 2: Escrita silábica sem fonetização; 1: Escrita Silábica com fonetização; 0: Ausência de critérios linguísticos.
3	Identificação das funcionalidades da escrita	Pergunta-se à criança “Para que serve a escrita?” e regista-se a resposta.	A: identifica; E: associa a atividades académicas ou resposta redundante; D: não identifica.
4	Segmentação Silábica	Solicita-se à criança que segmente a palavra em “bocadinhos”, utilizando uma palma para cada som (gato, banana, nome da criança).	A: segmenta todas as palavras; E: segmenta 1 ou 2 palavras; D: não realiza.
5	Identificação de palavra grande/pequena	Solicita-se à criança que indique qual das duas palavras, “vaca” e “joaninha” é uma palavra grande e qual é uma palavra pequena.	A: identifica corretamente; E: realiza, mas com confusão/ hesitação; D: não identifica.
6	Identificação de rimas	É apresentada à criança a imagem referente a um rato e de seguida pergunta-se qual das palavras acaba com o mesmo som de “rato”, sendo as opções “pato”, “queijo” e “bola”. De seguida repete-se com “bandeira”, sendo as opções “tambor”, “livro” e “cadeira”.	A: identifica as duas rimas; E: identifica apenas 1 rima; D: não identifica rimas.
7	Identificação de aliterações	É apresentada à criança a imagem referente a uma caneta e de seguida pergunta-se qual das palavras começa com o mesmo som de “caneta”, sendo as opções “sino”, “camelo” e “lápis”. De seguida repete-se com “bota”, sendo as opções “casa”, “bola” e “meia”.	A: identifica as duas aliterações; E: identifica apenas 1 aliteração; D: não identifica aliterações.
8	Reprodução de letras	Solicita-se à criança que escreva as letras mencionadas pelo avaliador.	A: identifica corretamente; E: identifica, mas com confusão/ hesitação; D: não identifica.
9	Reconhecimento de letras	São apresentadas letras numa tabela. Solicita-se à criança que identifique a letra para a qual o avaliador está a apontar.	

Nº	Prova	Descrição	Cotação
10	Identificação de letra	É lido um pequeno texto ("O menino vai fazer 5 anos. Vai fazer uma festa e vai convidar 10 amigos). Solicita-se à criança que aponte para uma letra no texto, para um número, para uma palavra e para uma frase.	A: identifica corretamente; E: identifica, mas com confusão/hesitação; D: não identifica.
11	Identificação de número		
12	Identificação de palavra		
13	Identificação de frase		
14	Reconhecimento do nome e outras palavras escritas	É apresentado à criança o seu nome escrito em letras de imprensa maiúsculas, bem como os símbolos de "Pingo Doce", "Coca-cola", "McDonald's" e "Gelados Olá", pedindo-se à criança que leia o que está escrito.	A: lê as 4 ou 5 palavras; E: lê 1, 2 ou 3; D: não lê nenhuma.
15	Reprodução de história	É lida uma história à criança ("Era uma vez uma(um) menina(o) chamada(o) Joana(João) que fazia anos e os seus pais deram-lhe um presente muito grande. Era um puzzle que tinha 6 animais selvagens e a(o) Joana(João) gostou muito dessa prenda."). A história é lida com a personagem feminina ou masculina de acordo com o género da criança. Solicita-se à criança que após lhe ser lida a história a repita e o avaliador regista.	A: reproduz a história corretamente; E: reproduz, mas com confusão/hesitação; D: não reproduz a história.

Legenda: A- adquirido (2 pontos); E- emergente (1 ponto); D- a desenvolver (0 pontos)

3.2.4.3. Protocolo de Autoavaliação: Matemática

A avaliação é constituída pelas provas descritas na tabela 34.

Tabela 34 Descrição e cotação das provas de Matemática

Nº	Prova	Descrição	Cotação
1	Contagem Progressiva	Solicita-se à criança que conte a partir de 0 ou 1, terminando a prova quando existir um erro, troca ou omissão.	Número
2	Contagem de 10 círculos	São apresentados 10 círculos e pede-se que os conte.	A: conta os 10; E: conta 5 ou mais; D: conta menos de 5.
3	Reconhecimento dos números escritos	É apresentada à criança uma tabela com os números até 100. O avaliador aponta para um número e a criança terá de o identificar.	Número
4	Escrita dos números	Solicita-se à criança que escreva os números que conhece, por ordem progressiva.	Número
5	Contagem Regressiva	Solicita-se à criança que conte de forma regressiva, começando por 5, depois por 10. Caso a criança não manifeste dificuldades solicita-se um número superior.	Número

Nº	Prova	Descrição	Cotação
6	Adições e Subtrações simples	Solicita-se à criança que realize as operações: $3+2$; $4+3$; $5-3$; $4-2$. São colocados círculos de cartolina em cima da mesa, de acordo com o primeiro número da operação, tapam-se com uma folha e depois adicionam-se por baixo da folha ou retiram-se os círculos referentes ao segundo número da operação. Pergunta-se à criança quantos círculos acha que ficaram por baixo da folha.	A: acerta em 4 operações; E: acerta em 1, 2 ou 3 operações; D: não acerta.
7	Identificação de quantidades sem contar	São apresentadas à criança duas figuras que representam a face do dado com três pitas e outra com 5 pintas. Solicita-se à criança que indique quantas pintas estão em cada uma das figuras sem as contar.	A: acerta nas duas figuras; E: acerta em uma; D: não acerta.
8	Ordenação	São dados à criança diversas tiras em cartolina com diferentes comprimentos. Solicita-se à criança que as ordene formando uma “escadinha” da maior até à mais pequena.	A: realiza corretamente; E: realiza, mas com confusão/ hesitação; D: não realiza.
9	Classificação	O avaliador cria uma fila com 8 círculos de cartolina. São dados à criança 10 círculos em cartolina e pede-se que crie uma fila igual à do avaliador, devendo identificar que tem dois círculos a mais que não necessita utilizar.	A: realiza corretamente; E: realiza, mas com confusão/ hesitação; D: não realiza.
10	Conservação	Após a prova anterior, da classificação. O avaliador afasta os círculos de uma das filas e de seguida pergunta-se à criança onde há mais círculos, ou sem ambas as filas têm o mesmo número de círculos.	A: identifica corretamente; E: identifica, mas com confusão/ hesitação; D: não identifica.
11	Reconhecimento de figuras geométricas	São apresentadas quatro figuras geométricas para a criança identificar. (círculo, quadrado, triângulo e retângulo).	A: identifica 4 figuras; E: identifica 1, 2 ou 3; D: não identifica.
12	Reprodução de figuras geométricas	Solicita-se à criança que desenhe um círculo, um triângulo, um quadrado e um retângulo.	A: reproduz 4 figuras; E: reproduz 1, 2 ou 3; D: não reproduz.
13	Seguimento de padrão	É apresentada à criança um padrão de cores, com círculos amarelo-azul-vermelho, repetido duas vezes. De seguida estão três círculos sem cor e a criança deve identificar de que cor deveria ser pintado cada círculo, de acordo com o padrão.	A: acerta nas 3 cores; E: acerta em 1 ou 2; D: não acerta.
14	Compreensão do conceito de Massa	É apresentada à criança uma imagem de uma criança em cima de uma balança. Pergunta-se à criança: “Quando vais ao médico e ele te põe em cima da balança é para saber o quê?”.	A: tem adquirido o conceito; E: revela dúvida/ hesitação; O: não tem adquirido.

Nº	Prova	Descrição	Cotação
15	Compreensão do conceito de Comprimento	É apresentada à criança uma imagem de uma criança encostada a um metro na parede. Pergunta-se à criança: “Quando vais ao médico e ele te põe encostado a uma régua destas na parede é para saber o quê?”.	A: tem adquirido o conceito; E: revela dúvida/hesitação; 0: não tem adquirido

Legenda: A- adquirido (2 pontos); E- emergente (1 ponto); D- a desenvolver (0 pontos)

3.3. Resultados da Avaliação Inicial

Os resultados da avaliação inicial são descritos de seguida.

Prova de diagnóstico do Pré-escolar

Nas figuras abaixo encontram-se os resultados brutos obtidos na avaliação inicial das provas de conceitos verbais e conceitos quantitativos.

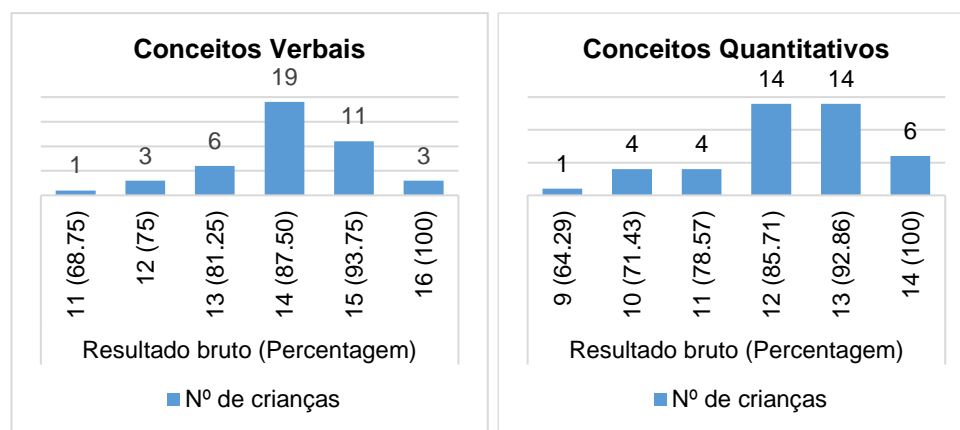


Figura 4 Resultados brutos das provas Conceitos Verbais e Quantitativos na avaliação inicial

Nos itens da prova dos conceitos verbais, as crianças devem assinalar a figura que representa: 1) a casa; 2) o galo; 3) o par; 4) onde nos calçamos; 5) o que tem luz; 6) o anel; 7) um alimento; 8) o que está enrolado; 9) o gato; 10) o que tem pestanas; 11) a espiga; 12) o que usa para pintar; 13) o que tem degraus; 14) uma peça de roupa; 15) um vegetal; 16) o que está inclinado. Na prova de conceitos verbais, a pontuação de 14 em 16 foi a mais frequente, sendo que a maioria das crianças apresenta resultados brutos superiores a 14 (33 crianças). É de realçar que nesta prova, grande parte das crianças apresenta dificuldade em duas das questões: a questão relativa ao par (questão 3) e o vegetal (questão 15). Também é evidente por parte de algumas crianças dificuldade na questão do item que representa a espiga (questão 11) e o alimento (questão 7).

Nos itens da prova dos conceitos quantitativos, as crianças devem assinalar a resposta que representa: 1) onde há mais pontos; 2) a linha mais comprida; 3) a última flor; 4) onde há tantas bolas como quadradinhos; 5) a bola maior; 6) a casa que está no meio da fila; 7) onde há mais do que quatro pontos; 8) onde há menos pontos; 9) a primeira estrela; 10) o ramo que tem mais do que três flores; 11) onde há menos quadrados do que bolas; 12) a seta maior; 13) a letra de tamanho médio; 14) onde há menos do que 4 pontos. Na prova de conceitos quantitativos, a maioria das crianças apresenta resultados brutos superiores a 12 (34 crianças). À semelhança do acontecido na prova dos conceitos verbais, foi frequente a dificuldade no item que representa o conceito de “tanto como” (questão 4).

Na prova da memória, a pontuação bruta foi maioritariamente superior a 5 (35 crianças), assim como representado no gráfico seguinte.

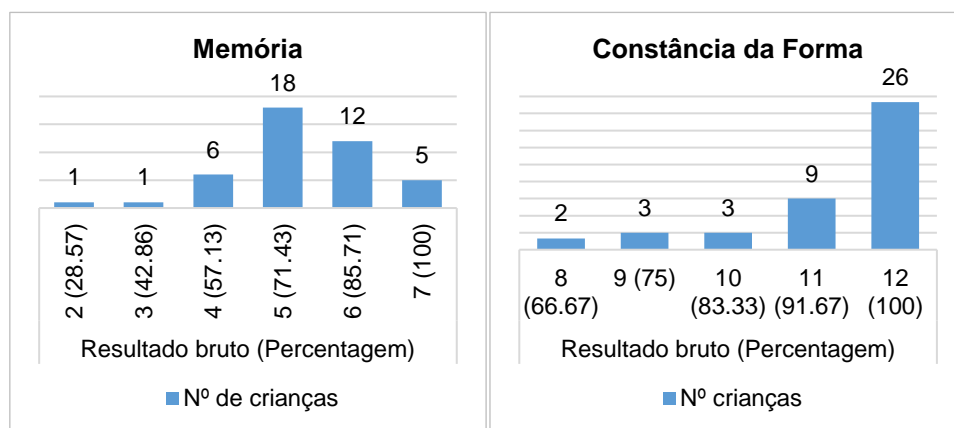


Figura 5 Resultados brutos das provas Memória e Constância da forma na avaliação inicial

No que concerne à prova da constância da forma, a maioria das crianças alcançou a pontuação máxima de 12 pontos (26 crianças), sendo que trinta e cinco crianças obtiveram uma pontuação superior a 11 pontos.

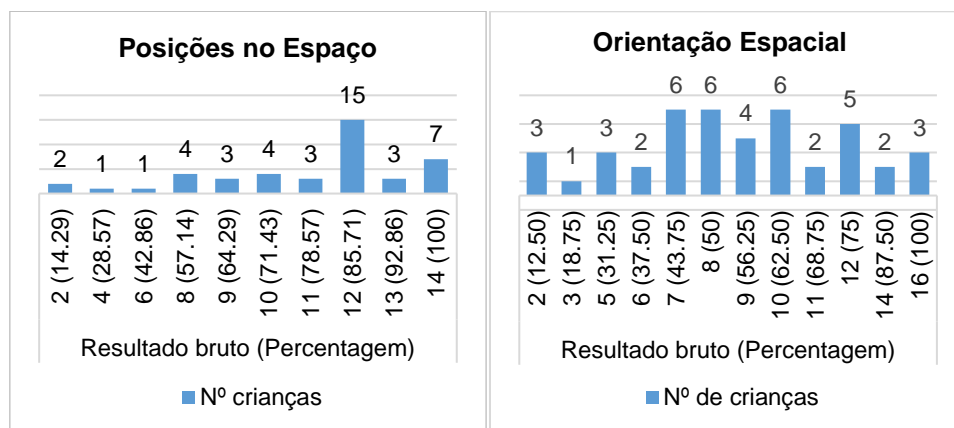


Figura 6 Resultados brutos das provas Posições no Espaço e Orientação Espacial na avaliação inicial

Na tabela anterior encontram-se os resultados brutos das provas de posições no espaço e orientação espacial. Na prova Posições no Espaço, a pontuação mais frequente foi de 12 pontos (15 crianças). Dezassete crianças obtiveram uma pontuação inferior a 11 e 25 crianças pontuação superior a 12.

Na prova de orientação espacial, as pontuações finais foram mais diversas, existindo também mais crianças com dificuldades nesta área. Das crianças avaliadas, 33 apresentaram resultados inferiores a 75% (12 pontos), e 15 crianças pontuações inferiores a 50% (8 pontos).

Na prova da coordenação visuomotora, representada no gráfico seguinte, também se registam crianças com algumas dificuldades. Vinte crianças apresentam pontuações inferiores a 10 e vinte e três crianças resultados superiores a 10.

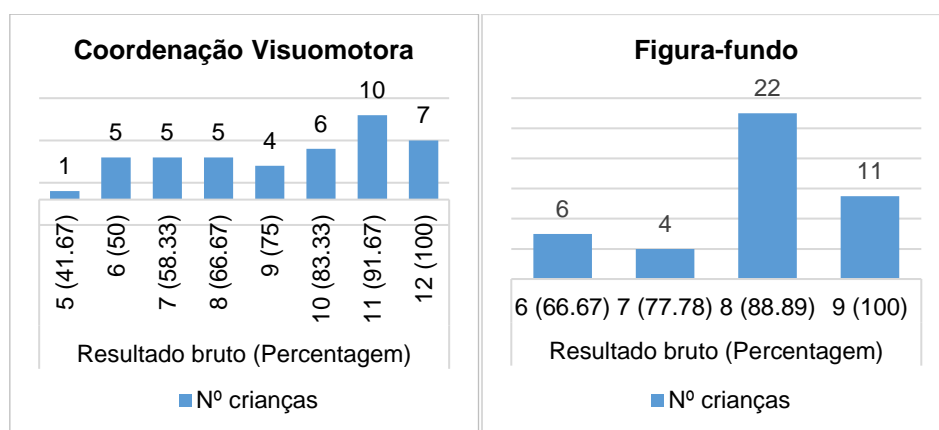


Figura 7 Resultados brutos das provas Coordenação Visuomotora e Figura-fundo na avaliação inicial

Através do gráfico anterior, é possível verificar que na prova de figura-fundo as crianças apresentaram resultados superiores a 6, sendo que a maioria das crianças obteve resultados superiores a 8 (33 crianças).

De uma forma geral, as provas nas quais as crianças obtiveram mais sucesso foram na Constância da Forma, Conceitos Verbais e Conceitos Quantitativos. Os resultados mais baixos verificaram-se na prova de Orientação Espacial, assim como se pode observar na tabela seguinte.

Tabela 35 Média e desvio-padrão totais das subescalas da Prova de Diagnóstico do Pré-escolar

	CV	CQ	M	CF	PE	OE	VM	FF
Média (%)	87.79	87.54	75.08	93.80	76.90	55.23	77.52	87.60
Desvio-padrão (%)	6.81	8.83	15.30	9.64	21.36	22.28	17.77	10.63

Legenda: CV – Conceitos Verbais; CQ – Conceitos quantitativos; M – Memória; CF – Constância da Forma; PE – Posições no Espaço; OE – Orientação Espacial; VM – Coordenação Visuomotora; FF – Figura-fundo.

Na tabela seguinte, que representa o valor médio e os valores máximo e mínimo obtidos pelas crianças na prova de diagnóstico do Pré-escolar, é possível constatar que as crianças, de uma forma geral, obtiveram resultados médios altos.

Tabela 36 Pontuação total na avaliação inicial da Prova de Diagnóstico do Pré-escolar

	Média \pm desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Total (Bruto)	79.60 \pm 8.23	56	94
Total (%)	87.14 \pm 11.26	35	97

Protocolo de Autoavaliação: Linguagem Oral e Abordagem à escrita

Na tabela abaixo encontram-se os resultados relativos à prova Escrita do nome e outras palavras.

Tabela 37 Resultados da prova 1. da linguagem oral e abordagem à escrita na avaliação inicial

	A desenvolver	Emergente	Adquirido
1. Escrita do nome e outras palavras	1 (2.3)	33 (76.7)	9 (20.9)

Legenda: nº crianças (%)

Nesta prova a maioria das crianças obteve sucesso na escrita do seu nome (76.7%), contudo, apenas nove crianças (20.9%) apresentaram capacidade para escrever outras palavras para além do seu nome.

Tabela 38 Resultados da prova 2. da linguagem oral e abordagem à escrita na avaliação inicial

	Ausência de critérios linguísticos	Escrita silábica sem fonetização	Escrita silábica com fonetização	Escrita alfabética
2. Nível de escrita	23 (53.5)	7 (16.3)	12 (27.9)	1 (2.3)

Legenda: nº crianças (%)

Na prova de nível de escrita, a maioria das crianças ainda não apresenta critérios linguísticos na escrita das palavras que lhes são solicitadas (53.5%), sete crianças realizam escrita silábica sem fonetização, doze realizam escrita silábica com fonetização e apenas uma criança realiza escrita alfabética.

Na tabela abaixo encontram-se os restantes resultados das provas da linguagem oral e abordagem à escrita.

Tabela 39 Resultados das provas 4. a 15. da linguagem oral e abordagem à escrita na avaliação inicial

	A desenvolver	Emergente	Adquirido
4. Segmentação silábica	2 (4.7)	1 (2.3)	40 (93)
5. Identificação de palavra grande/ pequena	19 (44.2)	0 (0)	24 (55.8)
6. Identificação de rimas	4 (9.3)	0 (0)	39 (90.7)
7. Identificação de aliterações	17 (39.5)	0 (0)	26 (60.5)
8. Reprodução de letras	2 (4,7)	20 (46.5)	21 (48.8)
9. Reconhecimento de letras	1 (2.3)	21 (48.8)	21 (48.8)
10. Identificação de letra	0 (0)	0 (0)	43 (100)
11. Identificação de número	0 (0)	0 (0)	43 (100)
12. Identificação de palavra	23 (53.5)	0 (0)	20 (46.5)
13. Identificação de frase	29 (67.4)	0 (0)	14 (32.6)
14. Reconhecimento do nome e outras palavras escritas	0 (0)	16 (37.2)	27 (62.8)
15. Reprodução de história	8 (18.6)	4 (9.3)	31 (72.1)

Legenda: nº crianças (%)

Nas provas de segmentação silábica, identificação de rimas, identificação de letra e identificação de número não se verificaram dificuldades, uma vez que praticamente todas as crianças realizaram estas provas com sucesso, apresentando as capacidades adquiridas. Por outro lado, existiram algumas provas em que se verificou uma maior divergência dos resultados, existindo uma grande percentagem de crianças que realizou as provas com sucesso, bem como uma grande percentagem de crianças que manifestaram dificuldades na sua realização, ou ainda não apresentar capacidade para as realizar. Especificamente, tal decorreu nas provas: Identificação de palavra grande/pequena, identificação de aliterações, reprodução de letras, reconhecimento de letras, identificação de palavra, identificação de frase, e reconhecimento do nome e outras palavras escritas.

Em relação à identificação das funcionalidades da escrita, a maioria das crianças associou-a a tarefas académicas ou proferiu respostas redundantes (e.g. “a escrita é para aprender”; “a escrita serve para escrever”).

Protocolo de Autoavaliação: Matemática

Nas tabelas abaixo seguintes encontram-se os resultados obtidos durante a avaliação final, nas provas referentes à Matemática.

Tabela 40 Resultados da prova 1. da matemática na avaliação inicial

	Média ± desvio-padrão	Mínimo	Máximo
1. Contagem Progressiva	43.12 ± 32.88	10	199

Na contagem progressiva foram obtidos resultados díspares. Algumas crianças contam até 10, enquanto outras apresentam capacidade para realizar contagem de números superiores a 100.

Tabela 41 Resultados da prova 2. da matemática na avaliação inicial

	A desenvolver	Emergente	Adquirido
2. Contagem de 10 círculos	0 (0)	0 (0)	43 (100)

Legenda: nº crianças (%)

Na prova de contagem de 10 círculos não foram evidenciadas dificuldades.

Tabela 42 Resultados das provas 3., 4. e 5. da matemática na avaliação inicial

	Média ± desvio-padrão	Mínimo	Máximo
3. Reconhecimento dos números escritos	31.65 ± 45.78	4	200
4. Escrita dos números	18.05 ± 20.31	3	100
5. Contagem regressiva	9.35 ± 3.95	0	20

Nas provas de reconhecimento dos números escritos e escrita dos números, à semelhança dos resultados obtidos na prova de contagem progressiva, existiram divergências no desempenho das crianças. Na prova de contagem regressiva verificou-se que muitas crianças contaram a partir de 10 (n=28).

Tabela 43 Resultados das provas 6. a 15. da matemática na avaliação inicial

	A desenvolver	Emergente	Adquirido
6. Adições e subtrações simples	4 (9.3)	5 (11.6)	34 (79.1)
7. Identificação de quantidades sem contar	3 (7.0)	4 (9.3)	36 (83.7)
8. Ordenação	4 (9.3)	4 (9.3)	35 (81.4)
9. Classificação	2 (4.7)	2 (4.7)	39 (90.7)
10. Conservação	11 (25.6)	1 (2.3)	31 (72.1)
11. Reconhecimento de figuras geométricas	1 (2.3)	7 (16.3)	35 (81.4)
12. Reprodução de figuras geométricas	0 (0)	1 (2.3)	42 (97.7)
13. Seguimento de padrão	2 (4.7)	0 (0)	41 (95.3)
14. Compreensão do conceito de massa	13 (30.2)	0 (0)	30 (69.8)
15. Compreensão do conceito de comprimento	7 (16.3)	0 (0)	36 (83.7)

Legenda: nº crianças (%)

Nas provas que constam da tabela 43, verificou-se que a maioria das crianças apresenta as capacidades adquiridas, todavia é de realçar que nas provas de conservação, compreensão do conceito de massa e compreensão do conceito de comprimento também foram obtidos resultados baixos por algumas crianças.

3.3.1. Discussão dos Resultados Iniciais

De uma forma geral, as crianças apresentaram-se aptas para o ingresso no ensino formal no ano letivo seguinte, contudo existiram algumas áreas que poderiam ser trabalhadas.

Na Prova de Diagnóstico do Pré-escolar, realizando uma análise global, as crianças apresentaram bons resultados, sendo a média total 87.14% (SD= 11.26%), porém o mínimo foi 35% e o máximo 97%. As provas nas quais se verificaram resultados mais elevados foram na Constância da Forma (93.80%), Conceitos Verbais (87.79%) e Conceitos Quantitativos (87.54%). Os resultados mais baixos foram verificados na Orientação Espacial (55.23%). Estes resultados estão de acordo com os apresentados por Vieira e Matias (2007), em relação às crianças de 5 anos, ao aplicarem a Prova de Diagnóstico do Pré-escolar numa amostra de 119 crianças dos 3 aos 6 anos, de Lisboa.

Nos Conceitos Verbais, a maioria das crianças apresentou dificuldade em duas das questões: a questão relativa ao par e ao vegetal. Também é evidente por parte de algumas crianças dificuldade na questão do item que representa a espiga e o alimento, à semelhança do que obtiveram Vieira e Matias (2007), exceto no alimento. Também Sequeira (2016), na aplicação da prova a crianças de cinco anos, obteve resultados mais baixos na questão referente ao par.

Nos conceitos quantitativos, as maiores dificuldades foram manifestadas na questão em que teriam de assinalar o item que representa "tantas bolas como quadrados", o que também ocorreu em outras investigações (Sequeira, 2016; Vieira & Matias, 2007).

Nas restantes provas, foram mais evidentes dificuldades na orientação espacial, e sendo esta uma área importante para as posteriores aprendizagens académicas, nomeadamente escrita, leitura e matemática (APA, s.d.; Kambas et al., 2010), considera-se pertinente a intervenção neste âmbito no Projeto Transições.

Na realização das provas nas quais era exigido o desenho e/ou escrita, bem como em algumas das Provas de Diagnóstico do Pré-escolar, nomeadamente na

Coordenação Visuomotora, verificou-se que algumas crianças apresentavam dificuldades ao nível da motricidade fina. Apesar desta capacidade apenas estar em desenvolvimento e aperfeiçoamento ao longo da infância, existindo a partir dos seis anos um maior controlo (Jayne, 2016; Marotz & Allen, 2013; Meggitt, 2006), considerou-se pertinente a realização de atividades neste âmbito.

Na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as áreas com resultados mais baixo foram: Identificação de palavra grande/pequena, identificação de aliteraões, reprodução de letras, reconhecimento de letras, identificação de palavra, identificação de frase, reconhecimento do nome e outras palavras escritas, identificação das funcionalidades da escrita e utilização de critérios linguísticos na escrita. Considera-se, portanto, que a intervenção deverá incidir nas competências de literacia emergentes.

Na Matemática, as crianças obtiveram bons resultados, de uma forma geral, contudo as questões onde se verificaram mais dificuldades foram as relativas à conservação e compreensão do conceito de massa. Segundo Piaget, a conservação é uma capacidade adquirida no estágio operatório concreto, i.e., a partir dos 6 ou 7 anos de idade, apesar de alguns autores referirem que o seu desenvolvimento decorre anteriormente a esta idade (Cole & Cole, 2001; Davies, 2001; Gelman, 2006; Papalia et al., 2001), todavia esta capacidade não é mencionada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997). De acordo com o ME (1997), o conceito de massa poderá ser adquirido durante o período pré-escolar. Todavia, considerou-se que não existiria necessidade de trabalhar estas áreas em específico por não existirem dificuldades muito acentuadas, mas também por estes conceitos serem abordados pela Educadora de Infância ao longo do ano letivo.

No ponto seguinte (3.4. Projeto Transições) são apresentadas as informações relativas ao Projeto Transições.

3.4. Projeto Transições

Tendo por base os resultados obtidos na avaliação inicial, considerou-se pertinente a realização de intervenção com incidência na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, assim como na organização espaço-temporal e motricidade fina, num projeto que se designa “Projeto Transições”, no sentido de procurar colmatar as dificuldades apresentadas pelas crianças.

Das crianças que participaram na avaliação inicial (n=43), vinte e quatro foram incluídas no Projeto Transições, sendo a intervenção realizada em pequenos grupos. A

seleção das crianças e divisão dos grupos foi proposta pela estagiária do mestrado em Reabilitação Psicomotora, discutida com a Psicóloga da Instituição e apresentada às Educadoras de Infância. Foi explicado o projeto aos pais e solicitado o consentimento para a participação dos seus educandos.

3.4.1. Objetivos de Intervenção

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
Promover a Lecto-escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar para a funcionalidade da leitura e da escrita; • Promover o interesse e o gosto das crianças pela aprendizagem das competências de lecto-escrita; • Promover a relação entre a oralidade e a escrita; • Estimular a consciência sintática (frase, palavra e letra, sílaba); • Promover a consciência fonológica; • Promover a capacidade de identificar e produzir rimas e aliteraões; • Desenvolver a capacidade de identificar e reproduzir as letras do alfabeto.
Desenvolver a Estruturação espaço-temporal	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver as noções espaciais; • Promover a estruturação dinâmica; • Promover a organização espacial; • Estimular a estruturação rítmica.
Desenvolver a Motricidade Fina	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a capacidade visuoespacial; • Estimular a coordenação visuomotora; • Desenvolver a coordenação dinâmica manual.

3.4.2. Periodicidade e número de sessões

Foi planeada uma sessão semanal de intervenção, com a duração de 45 minutos, ao longo de doze semanas, perfazendo um total de doze sessões.

3.4.3. Planeamentos e Relatórios

Os planeamentos e relatórios da intervenção encontram-se em anexo (Anexos XII e XIII).

3.5. Resultados

Prova de diagnóstico do Pré-escolar

Nas figuras 8 a 15 encontram-se os resultados obtidos na avaliação inicial e final, nas provas de Diagnóstico do Pré-escolar.

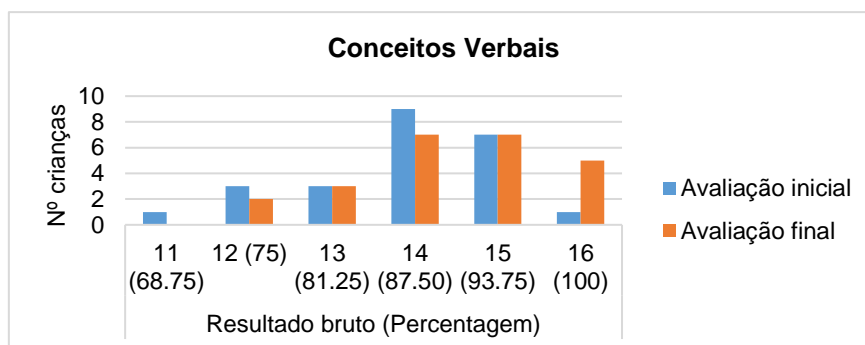


Figura 8 Resultado da prova dos Conceitos Verbais na avaliação inicial e final

Nos Conceitos Verbais verificou-se um aumento do número de crianças com pontuação máxima (16 pontos).

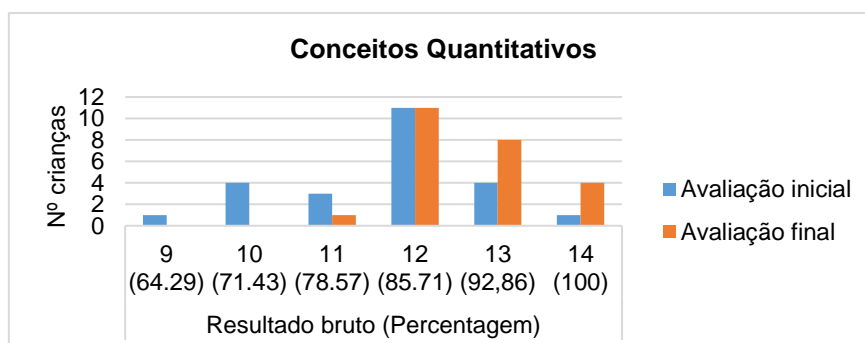


Figura 9 Resultado da prova dos Conceitos Quantitativos na avaliação inicial e final

Nos Conceitos Quantitativos houve um aumento das crianças com pontuação superior a 90%, i.e. 13 e 14 pontos, assim como uma redução do número de crianças com as pontuações mais baixas registadas na avaliação inicial (9, 10 e 11 pontos).

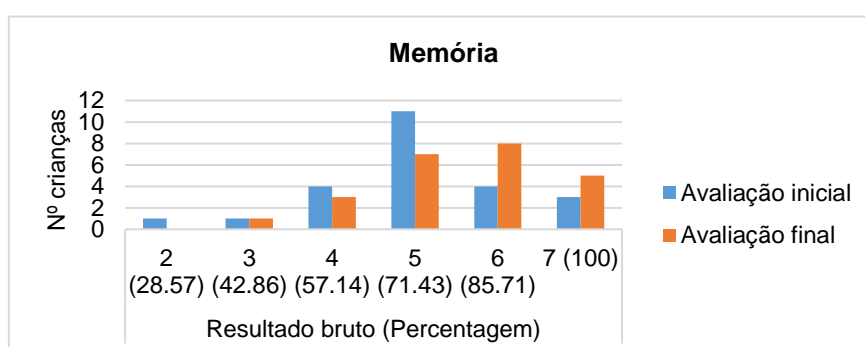


Figura 10 Resultados da prova de Memória na avaliação inicial e final

Na memória, foi evidente acréscimo no número de crianças com pontuação de 6 e 7 pontos (figura 10).

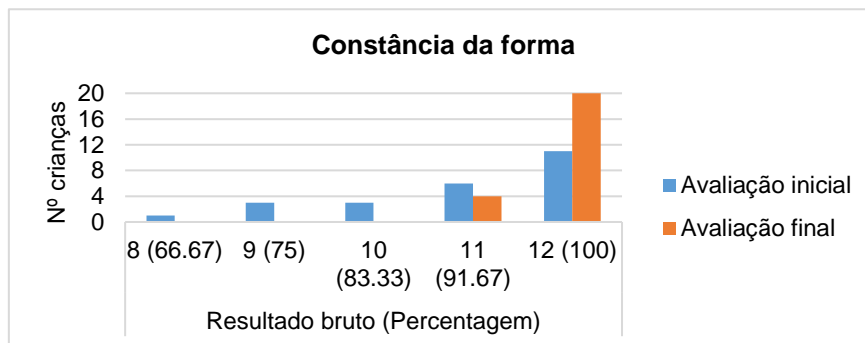


Figura 11 Resultado da prova de Constância da Forma na avaliação inicial e final

Na prova de Constância da Forma, registou-se um aumento acentuado das crianças que apresentam a pontuação máxima (12 pontos).

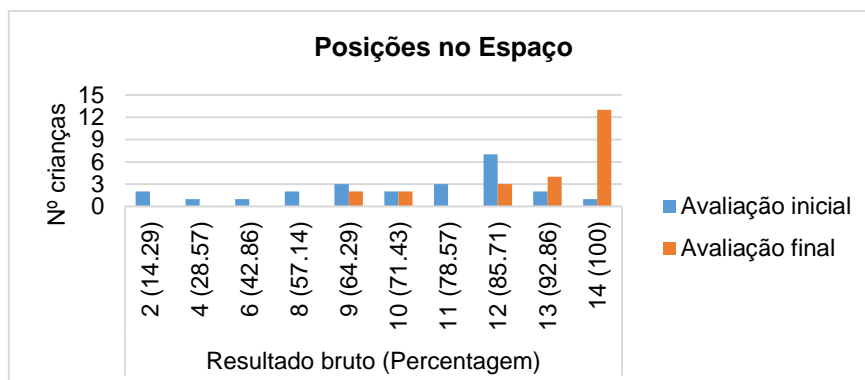


Figura 12 Resultado da prova de Posições no Espaço na avaliação inicial e final

Nas Posições no Espaço, à semelhança da prova anterior, também foi evidente o aumento do número de crianças que apresentou a pontuação máxima (14 pontos).

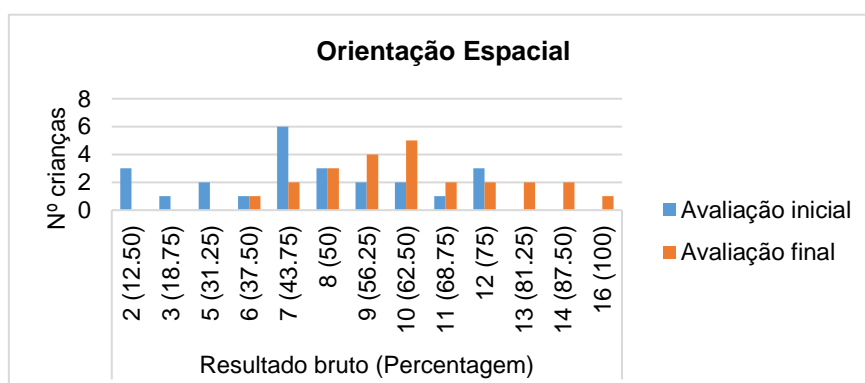


Figura 13 Resultado da prova de Orientação Espacial na avaliação inicial e final

De uma forma geral, houve evolução das pontuações das crianças, continuando, contudo, a serem evidentes resultados diversos.

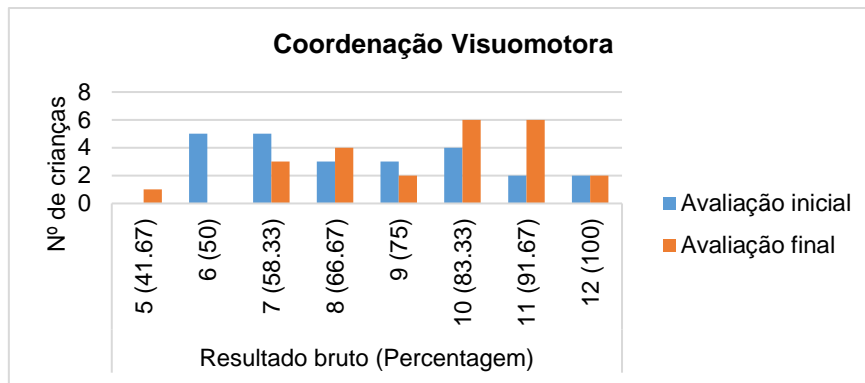


Figura 14 Resultado da prova de Coordenação Visuomotora na avaliação inicial e final

Na Coordenação Visuomotora, uma das crianças apresentou um resultado inferior, em relação à avaliação inicial, sendo este negativo (41.67%). Todavia, as restantes apresentaram evolução.

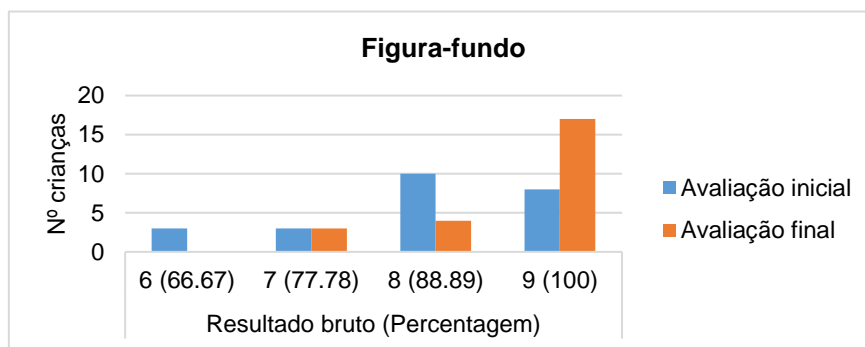


Figura 15 Resultado da prova de Figura-fundo na avaliação inicial e final

Na figura-fundo registou-se um aumento do número de crianças que obtiveram pontuação máxima (9 pontos).

Com recurso ao Software estatístico SPSS (versão 22), pretendeu-se verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a avaliação inicial e final. Foi utilizada uma estatística não paramétrica – Teste de Wilcoxon -, nas variáveis onde não foi cumprida a normalidade de variáveis. Nas variáveis que cumpriram o pressuposto de normalidade, foi utilizado um Teste T para amostras emparelhadas. Os resultados encontram-se na tabela seguinte.

Tabela 44 Comparação dos resultados iniciais e finais através de análise estatística

Prova	p-value (Exact sig. 2-tailed)
Conceitos Verbais ^b	0.045
Conceitos Quantitativos ^b	0.001
Memória Auditiva ^a	0.046
Constância da Forma ^b	0.004
Orientação Espacial ^b	0.000
Posições no Espaço ^a	0.000
Coordenação Visuomotora ^b	0.048
Figura-fundo ^b	0.013

Legenda: ^a Análise estatística realizada com o Teste de Wilcoxon; ^b Análise estatística realizada com o Teste T para amostras emparelhadas; **Negrito** - Valor estatisticamente significativo (p<0.05)

Através da tabela anterior é possível constatar que houve evolução estatisticamente significativa em todas as componentes da Prova de Diagnóstico do Pré-Escolar.

Tabela 45 Valores médios das subescalas da Prova de Diagnóstico do Pré-escolar na avaliação inicial e avaliação final

Subescala	Média ± Desvio padrão (%)	
	Avaliação Inicial	Avaliação Final
Conceitos Verbais	88.72 ± 7.67	90.10 ± 7,58
Conceitos Quantitativos	83.33 ± 8.60	90.18 ± 5,89
Memória Verbal	72.02 ± 17.10	79.17 ± 15,75
Constância da Forma	91.32 ± 10.27	98.62 ± 3.17
Posições no Espaço	69.64 ± 23.76	91.67 ± 12.04
Orientação Espacial	45.83 ± 19.21	64.06 ± 15.67
Coordenação Visuomotora	70.14 ± 16.47	78.47 ± 15.13
Figura-fundo	84.42 ± 11.10	93.37 ± 7.97
Total	82.54 ± 12.24	93.71 ± 3.79

Através da tabela anterior é possível verificar que houve uma evolução do valor médio em todas as subescalas, bem com no Total da Prova de Diagnóstico do Pré-escolar, porém à semelhança da avaliação inicial, na avaliação final as provas onde existem resultados mais elevados são Constância da Forma, Figura-fundo, Conceitos Verbais e Conceitos Quantitativos. A prova onde existem resultados mais baixos é a Orientação Espacial.

Protocolo de Autoavaliação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Nas figuras 16 a 28 estão representados os resultados obtidos nas provas da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

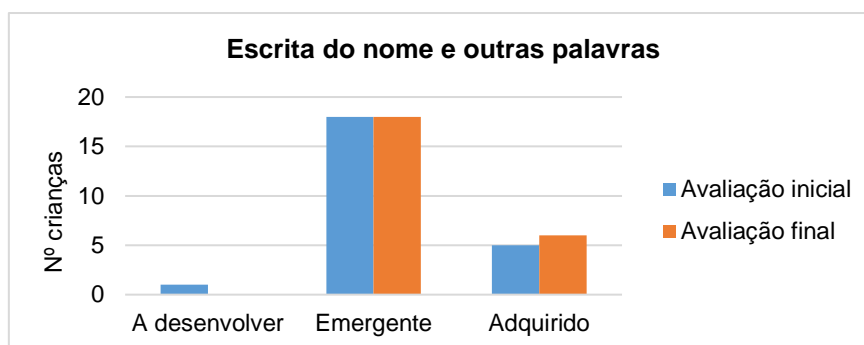


Figura 16 Resultado da prova de Escrita do nome e outras palavras na avaliação inicial e final

Na Escrita do nome e outras palavras verificou-se uma ligeira evolução, verificando-se que já nenhuma criança se encontra na categoria “a desenvolver” e houve um acréscimo na categoria “adquirido”.

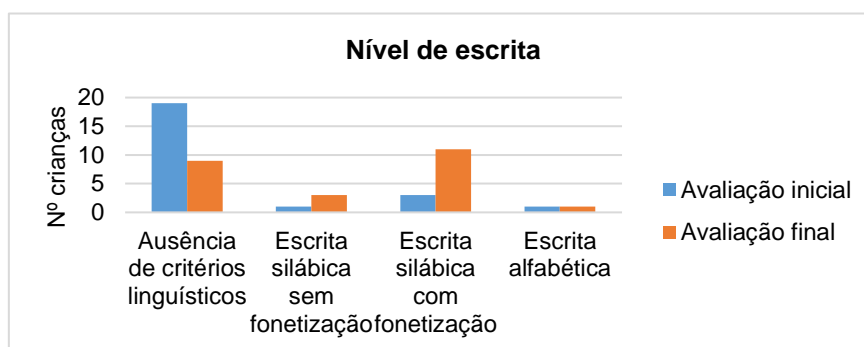


Figura 17 Resultado da prova de Nível de Escrita na avaliação inicial e final

Na prova de Nível de Escrita, foi verificada uma diminuição do número de crianças que ainda não apresenta critérios linguísticos na escrita de palavras e um aumento das crianças que já apresenta capacidade para realizar escrita silábica sem e com fonetização.

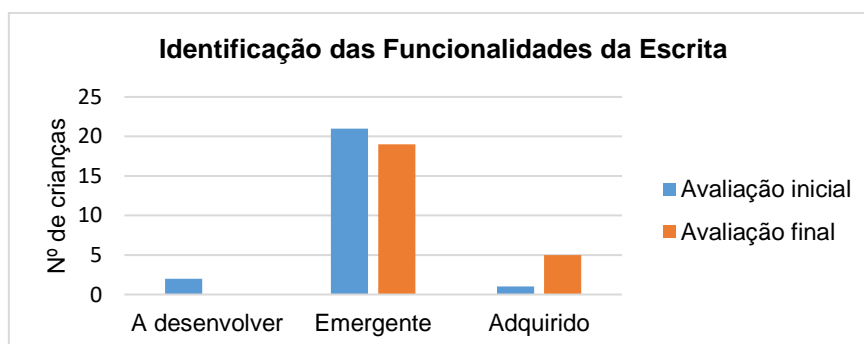


Figura 18 Resultado da prova de Identificação das Funcionalidades da Escrita na avaliação inicial e final

Tanto na avaliação inicial como na final, a maioria das crianças associa a escrita a atividades académicas ou refere respostas redundantes acerca das funcionalidades, porém na avaliação final verificou-se um aumento do número de crianças que já apresenta esta capacidade adquirida.

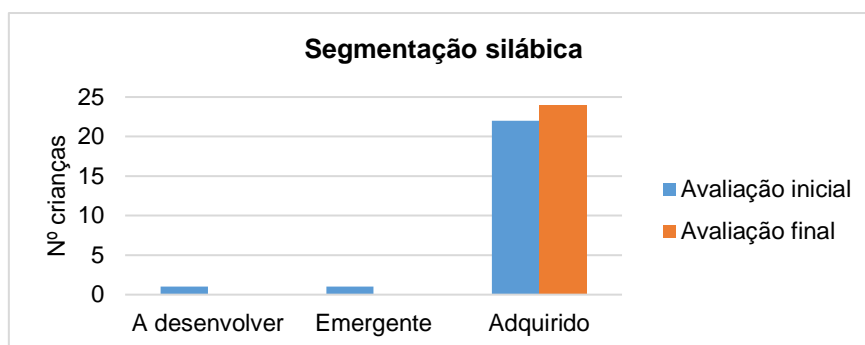


Figura 19 Resultado da prova de Segmentação Silábica na avaliação inicial e final

Na segmentação silábica também foi verificado um ligeiro aumento das crianças que apresenta esta capacidade adquirida, apesar de esta ser já considerada uma área forte na avaliação inicial.

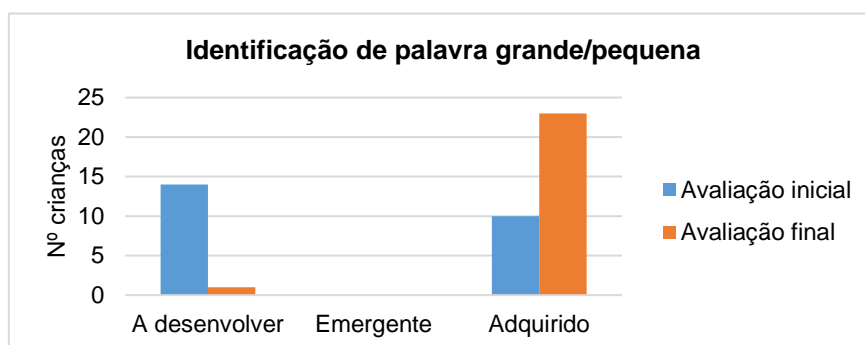


Figura 20 Resultado da prova de Identificação de palavra grande/pequena na avaliação inicial e final

Nas provas de identificação de palavra grande/pequena, identificação de rimas e identificação de aliterações verificou-se um grande acréscimo do número de crianças que já apresentam estas capacidades adquiridas, assim como se pode constatar nas figuras 20, 21 e 22.

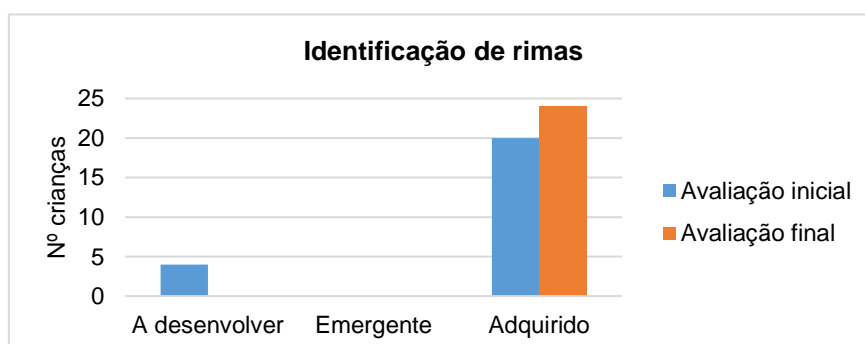


Figura 21 Resultado da prova de Identificação de Rimas na avaliação inicial e final

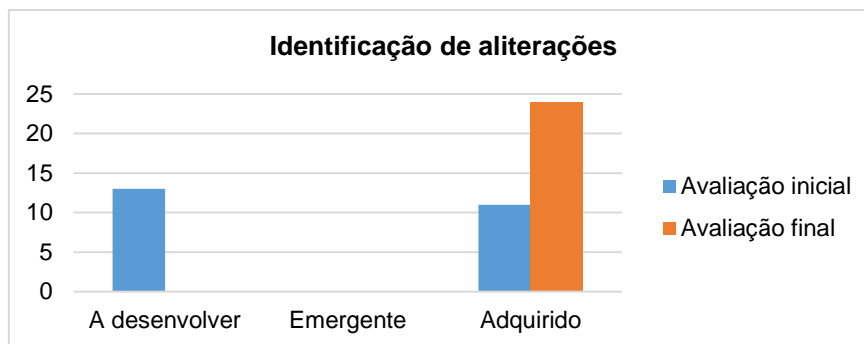


Figura 22 Resultado da prova de Identificação das Aliterações na avaliação inicial e final

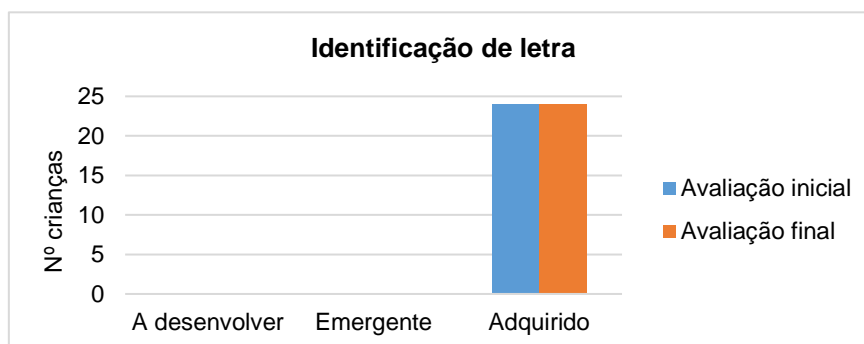


Figura 23 Resultado da prova de Identificação de letra na avaliação inicial e final

Nas provas de identificação de letras e identificação de número não foram verificadas alterações entre a avaliação inicial e final.

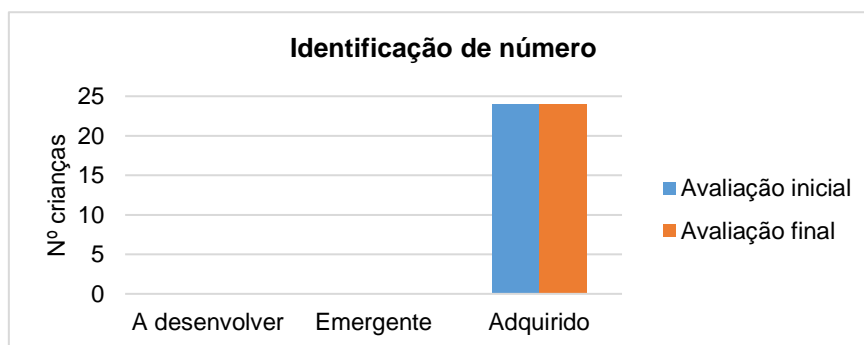


Figura 24 Resultado da prova de Identificação de número na avaliação inicial e final

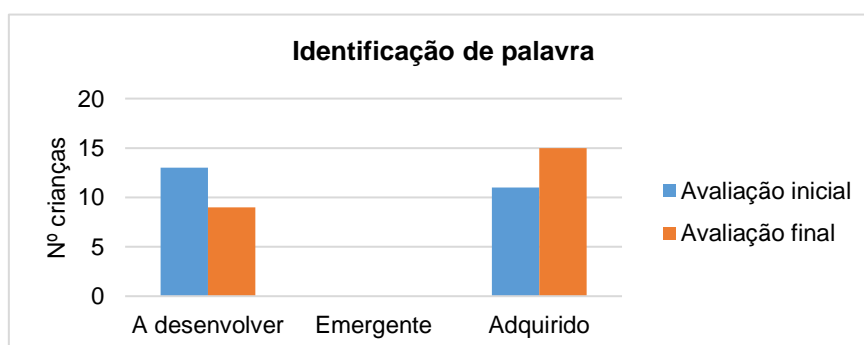


Figura 25 Resultado da prova de Identificação de palavra na avaliação inicial e final

Na prova de identificação de palavra houve uma redução do número de crianças na categoria “a desenvolver” e um aumento do número de crianças com esta capacidade adquirida.

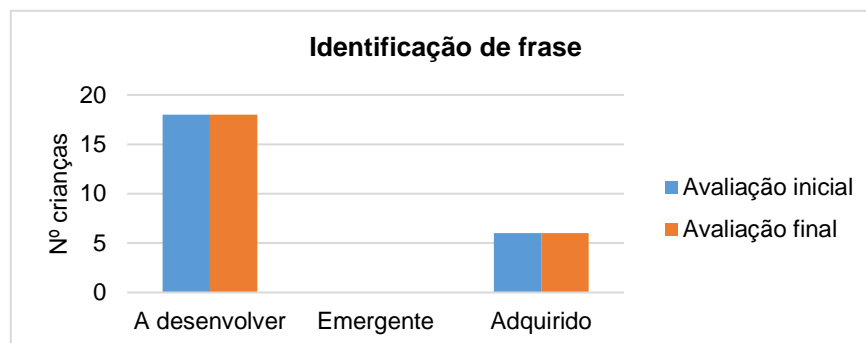


Figura 26 Resultado da prova de Identificação de frase na avaliação inicial e final

Na prova de identificação de frase não foram verificadas alterações entre a avaliação inicial e final.

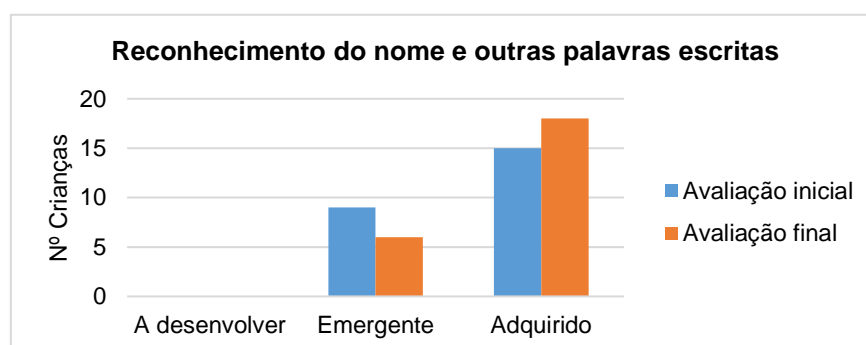


Figura 27 Resultado da prova de Reconhecimento do nome e outras palavras na avaliação inicial e final

Nas provas de Reconhecimento do nome (figura 27) e Reprodução de história (figura 28) verificaram-se efeitos positivos, existindo um acréscimo do número de crianças com estas capacidades adquiridas.

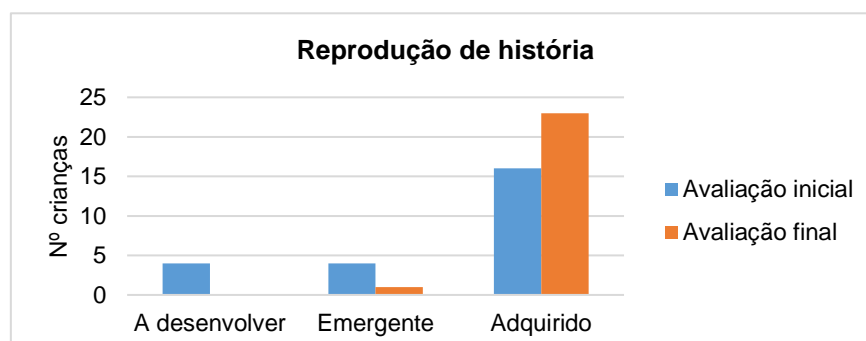


Figura 28 Resultado da prova de Reprodução de história na avaliação inicial e final

Com recurso ao Software estatístico SPSS (versão 22), pretendeu-se verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a avaliação inicial e final. Foi utilizada uma estatística paramétrica – Teste T para amostras emparelhadas -, uma vez que foi cumprida a normalidade de variáveis. Os resultados encontram-se na tabela seguinte.

Tabela 46 Comparação dos resultados iniciais e finais através do Teste T para amostras emparelhadas

Prova	p-value (Exact sig. 2-tailed)
Escrita do nome e outras palavras	0.688
Nível de escrita	0.001
Identificação das funcionalidades da escrita	0.011
Segmentação Silábica	0.500
Identificação de palavra grande/pequena	0.000
Identificação de rimas	0.046
Identificação de aliteraões	0.000
Reprodução de letras	0.000
Reconhecimento de letras	0.000
Identificação de palavra	0.219
Identificação de frase	1.000
Reconhecimento do nome e outras palavras escritas	0.125
Reprodução de história	0.008

Legenda: Negrito - Valor estatisticamente significativo ($p < 0.05$)

Na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita obteve-se evolução estatisticamente significativa no nível de escrita, na capacidade para identificar as funcionalidades da escrita, na identificação de palavras grandes/pequenas, na identificação de aliteraões, identificação de rimas, reprodução e reconhecimento de letras, e reprodução de história.

3.6. Discussão de Resultados

Os resultados do estudo demonstraram que a intervenção no âmbito do Projeto Transições revelou efeitos positivos em todas as provas de Diagnóstico do Pré-escolar: Conceitos Verbais, Conceitos Quantitativos, Memória Auditiva, Constância da Forma, Orientação Espacial, Posições no Espaço, Coordenação Visuomotora e Figura-fundo. Desta forma, foi evidente o impacto positivo da intervenção na Orientação Espacial e na Motricidade fina, em especial na Coordenação Visuomotora.

Apesar da Orientação Espacial continuar a ser a área com os resultados mais baixos, obteve-se evolução, sendo esta uma das áreas onde a diferença entre a avaliação inicial e final é estatisticamente mais significativa ($p\text{-value} = 0.000$).

A intervenção residiu, para além das competências de literacia emergentes, na Orientação Espaço-temporal e Motricidade fina, todavia, os restantes fatores psicomotores também foram abrangidos, ainda que de forma indireta. Isto poderá ter

contribuído também para o desenvolvimento da Orientação Espaço-temporal e Motricidade Fina, já que os fatores estão relacionados filogenética e ontogeneticamente, e organizados hierarquicamente da Tonicidade até à Motricidade Fina (Fonseca, 2007), desta forma, o desenvolvimento dos fatores anteriores, como a Tonicidade, a Equilibração ou a Orientação espaço-temporal, por exemplo, poderá contribuir para o desenvolvimento da Motricidade Fina. De igual forma, o desenvolvimento da Tonicidade, Lateralidade, ou Noção do Corpo, por exemplo, poderá contribuir para a Estruturação Espaço-temporal.

De acordo com Kambas e colaboradores (2010), a intervenção psicomotora de incidência na orientação espaço-temporal contribuiu para o desenvolvimento da capacidade visuomotora. Furtado (1994) também evidenciou o impacto positivo da intervenção psicomotora na estruturação espacial e escrita. Sequeira (2016), no Projeto Transições realizado no ano letivo anterior (2014/2015), verificou igualmente evolução na coordenação visuomotora e orientação espacial, nas Provas de Diagnóstico do Pré-escolar. Desta forma, os resultados estão de acordo com o esperado.

Na área da linguagem oral e abordagem à escrita, verificou-se evolução estatisticamente significativa no nível de escrita, identificação de palavra grande/pequena, identificação de aliterações e rimas, reconhecimento de letras e reprodução de histórias. Contudo, foram evidentes efeitos positivos na escrita do nome e outras palavras, identificação das funcionalidades da escrita e segmentação silábica, apesar da evolução não se ter verificado estatisticamente significativa.

A realização de atividades de segmentação silábica poderá ter contribuído para a identificação de palavras grandes/pequenas, uma vez que as crianças utilizaram como estratégia a contagem das sílabas para assinalar a palavra maior. Apesar de ter existido evolução na segmentação silábica, esta poderá não ter sido significativa, devido ao facto de não serem evidenciadas muitas dificuldades, na avaliação inicial.

A intervenção ao nível da consciência fonológica, nomeadamente ao nível da identificação de rimas, aliterações, mas também a intervenção ao nível do reconhecimento e reprodução de letras poderá ter contribuído para o desenvolvimento do nível de escrita. Em suporte ao mencionado, são diversos os autores que mencionam o impacto da intervenção ao nível da consciência fonológica no desenvolvimento das competências de Lecto-escrita no ensino pré-escolar (e.g. Dambrowski et al., 2008; Pestun et al., 2010).

No Projeto Transições, realizado no ano letivo anterior (2014/2015), Sequeira (2016) também obteve evolução significativa no reconhecimento e reprodução de letras, bem como reconhecimento do nome e outras palavras escritas.

Realizando um balanço sobre o Projeto Transições, considera-se que este revelou efeitos positivos no desenvolvimento das competências de literacia emergente, bem como na Orientação Espacial e Motricidade Fina.

É de realçar que a avaliação das competências consideradas fundamentais para o ingresso no ensino formal, devido à extensão do protocolo, mas também ao horário preenchido das crianças e às atividades da instituição, acabou por condicionar o período de intervenção, que poderia ter sido mais extenso. Contudo, este protocolo de avaliação, construído na instituição, abrange praticamente a totalidade das competências de Literacia e numeracia emergentes, e encontram-se em concordância com as Metas Curriculares para o Ensino Pré-escolar (ME, 1997), constituindo-se uma ferramenta importante na deteção de sinais indicadores e prevenção de dificuldades de aprendizagem. Seria, desta forma, importante a realização de um estudo longitudinal com o objetivo de verificar o impacto da avaliação, assim como do Projeto Transições, nas aprendizagens posteriores, após a entrada no ensino formal.

4. Estudo de Caso Individual

O JPP é uma criança do género masculino, de cinco anos, que frequenta a Creche e Jardim-de-infância “O Botãozinho”, desde setembro de 2013, numa sala heterogénea (3-6 anos) na resposta social de pré-escolar.

4.1. Metodologia

4.1.1. Design Geral

O JPP realizou intervenção através de sessões individuais de Psicomotricidade, que foram orientadas e organizadas de acordo com os objetivos terapêuticos, definidos após a avaliação inicial. Para além disso, realizou intervenção em grupo, inserida no âmbito do Projeto Transições (consultar capítulo 3. Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”). Por último foi realizada uma avaliação final.

4.1.2. Calendarização

- Avaliação Inicial – janeiro de 2016;

- Intervenção – fevereiro a maio de 2016;
- Avaliação Final – junho de 2016

4.1.3. Caracterização da criança

O JPP tem 5 anos, é filho único, de pais divorciados (vive com a mãe), mas ambos com um papel presente na sua vida. É uma criança simpática e afetiva, que estabelece relações próximas com os adultos, contudo, estas relações em alguns momentos são desadequadas, uma vez que o JPP por vezes abraça os pais das outras crianças com quem não tem uma relação próxima. Com os pares apresenta alguma dificuldade em interagir, tornando-se implicativo e provocando o desagrado destes; este comportamento nem sempre surge intencionalmente, sendo uma forma que o JPP usa para comunicar e interagir com os pares. Na comunicação com os pares e os adultos apresenta um contacto ocular inconsistente.

O JPP só realiza brincadeira cooperativa na presença do adulto. Apresenta capacidade para realizar jogo simbólico. Apresenta poucas competências a nível da socialização e resolução de conflitos, sendo muito egocêntrico. É um menino impulsivo e algo irrequieto. Com a mediação do adulto torna-se mais organizado, consegue esperar pela sua vez e segue as instruções. No entanto, quando contrariado tem dificuldade em lidar com a situação: por vezes chora, revelando pouca tolerância à frustração. Investe nas atividades para as quais se sente motivado, realizando-as com sucesso (puzzles, construções, garagem); nas atividades que não são do seu interesse, necessita do apoio do adulto para se manter focado. Apresenta interesse pela temática dos dinossauros e animais, contudo apresenta alguma flexibilidade quando se altera o assunto.

O JPP manifesta alguma descoordenação motora global, bem como algumas dificuldades na expressão gráfica. Em relação à linguagem compreensiva e expressiva, apresenta capacidades acima da média, o que pode ser constatado, por exemplo, através da utilização de adjetivos nas frases “Está um grande dia de sol”, e através da utilização de uma linguagem mais elaborada “Vou colocar uma moldura”. O JPP para além de falar português, como língua nativa, consegue expressar-se também na Língua Inglesa com muita facilidade tendo essa aprendizagem sido autónoma. O seu discurso apresenta alterações na prosódia, o que torna o seu discurso peculiar.

Não se encontra estabelecido nenhum diagnóstico, todavia, o JPP está em processo de ser avaliado em consulta de desenvolvimento e, possivelmente, sinalizado pelo Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância.

4.1.4. Instrumentos de Avaliação

O JPP, havia sido avaliado, pelo Gabinete de Psicologia da instituição, com recurso à Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths dos 2 aos 8 anos – Extensão revista (Revisão de 2006), pelo que foram utilizados os resultados dessa avaliação. Para além disso, e por o JPP participar em simultâneo na avaliação das competências consideradas fundamentais para o ingresso no ensino formal, foi aplicada a versão portuguesa de Maria Helena Coelho e Graça Remédio das Provas de Diagnóstico do Pré-escolar de M^a Victoria de la Cruz (1997) -, bem como o Protocolo de Autoavaliação do Botãozinho.

A Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths foi aplicada em março de 2015, pela Psicóloga da instituição, sendo que na avaliação final foi aplicada pela estagiária, com a colaboração da Psicóloga da instituição. A prova de diagnóstico do pré-escolar foi realizada pela estagiária com a colaboração da psicóloga da instituição, em conjunto com as restantes crianças da sala do JPP. A avaliação da linguagem oral e abordagem à escrita e da matemática, referentes ao Protocolo de Autoavaliação do Botãozinho, decorreu individualmente, com a duração de cerca de 45 minutos.

Não foi aplicado outro instrumento de avaliação, pois o JPP já iria realizar as avaliações anteriormente referidas, e iria ser avaliado em consulta de desenvolvimento, achando-se pertinente não submeter a criança a outros processos de avaliação.

4.1.4.1. Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths

O desenvolvimento mental foi avaliado com recurso à Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths dos 2 aos 8 anos – Extensão revista (Revisão de 2006). Por desenvolvimento mental entendem-se os “...processos e ritmo de crescimento e maturação das competências na criança” (Luiz et al., 2008, pp.2).

A Escala de Griffiths é constituída por seis subescalas (Luiz et al., 2008):

- A. Locomoção - avalia a motricidade global, equilíbrio, coordenação e controlo dos movimentos;
- B. Pessoal-Social - avalia as competências na realização de atividades da vida diária, o nível de autonomia e a capacidade de interagir com outras crianças;
- C. Audição e Linguagem - avalia a compreensão e a linguagem expressiva;
- D. Coordenação Olho-mão - avalia a destreza manual, motricidade fina e capacidades visuomotoras;

- E. Realização - avalia as capacidades visuo-espaciais, rapidez de execução e precisão;
- F. Raciocínio Prático - avalia a capacidade de resolução de problemas práticos, ordenação de sequências e compreensão de conceitos matemáticos básicos, bem como questões morais.

Em cada uma das subescalas os itens bem-sucedidos são cotados com 1 ponto e os itens nos quais a criança não obteve sucesso são cotados com 0 pontos. As subescalas são divididas em quatro secções: A secção I e a secção II têm como cotação mínima 0 e cotação máxima 12, a secção III tem como cotação mínima 0 e máxima 36, e a secção IV mínimo 0 e máximo 40. O somatório dos resultados obtidos em cada uma das secções da subescala são adicionados, obtendo-se o Resultado Bruto Total. Este é convertido em percentis, em Idade mental (ou idade de desenvolvimento) e em Quociente Geral, com recurso a tabelas do Manual Técnico da Escala (Luiz et al., 2008).

4.1.4.2. Prova de Diagnóstico do Pré-escolar

Consultar ponto 3.2.4.1., do capítulo 3, referente à Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”.

4.1.4.3. Protocolo de Autoavaliação: linguagem oral e Abordagem à escrita

Consultar ponto 3.2.4.2., do capítulo 3, referente à Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”.

4.1.4.4. Protocolo de Autoavaliação: Matemática

Consultar descrição no ponto 3.2.4.3., do capítulo 3, referente à Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”.

4.2. Resultados da Avaliação Inicial

Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths

Na tabela abaixo encontram-se os resultados obtidos pelo JPP na avaliação inicial, na qual tinha uma idade cronológica de 61 meses.

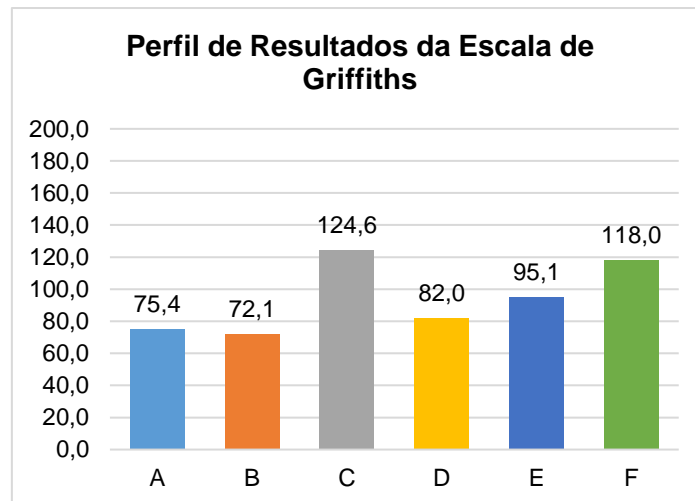


Figura 29 Resultados da Avaliação Inicial da Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths

Legenda: A- Locomoção; B- Pessoal-social; C- Audição e Linguagem; D- Coordenação olho-mão; E- Realização; F- Raciocínio Prático

De acordo com os resultados obtidos e apresentados na figura anterior, verifica-se que o JPP apresenta resultados mais baixos nas subescalas A (locomoção), B (pessoal-social), D (coordenação olho-mão) e E (realização). Nas subescalas C (audição e linguagem) e F (raciocínio prático), o JPP apresenta capacidades acima das esperadas para a sua idade cronológica (considerando-se o valor 100 como o ótimo, contudo valores entre 80-120 são adequados à faixa etária do JPP).

Tabela 47 Quociente Geral obtido na avaliação inicial da Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths

Quociente Geral
94.54

Através da tabela anterior é possível observar que o JPP apresentar um quociente geral considerado adequado à faixa etária (entre 80 e 120).

Prova de Diagnóstico do Pré-escolar

Na tabela seguinte estão representados os resultados brutos e a percentagem obtidos na avaliação inicial da Prova de Diagnóstico do Pré-escolar.

Tabela 48 Resultados da Prova de Diagnóstico do Pré-escolar na avaliação inicial

	CV	CQ	M	CF	PE	OE	VM	FF
Resultado Bruto	15	13	5	8	13	2	7	7
Percentagem	93.75	92.86	71.43	66.67	92.86	12.5	58.33	77.78

Legenda: CV – Conceitos Verbais; CQ – Conceitos quantitativos; M – Memória; CF – Constância da Forma; PE – Posições no espaço; OE – Orientação espacial; VM – Coordenação visuomotora; FF – Figura-fundo

O JPP apenas manifestou dificuldades acentuadas na prova de orientação espacial, na qual obteve um resultado de 12,5%. Os resultados foram medianos nas provas de Constância da Forma (66,67%) e Coordenação Visuomotora (58.33%).

Protocolo de Autoavaliação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Na tabela seguinte estão os resultados da avaliação inicial das provas de Linguagem Oral e Abordagem à escrita.

Tabela 49 Resultados da Linguagem oral e abordagem à escrita na avaliação inicial

Linguagem oral e abordagem à escrita	Resultado
1. Escrita do nome e outras palavras [D, E, A]	E
2. Nível de escrita	Silábica sem fonetização
3. Identificação das funcionalidades da escrita [D, E, A]	E
4. Segmentação silábica [D, E, A]	E
5. Identificação de palavra grande/pequena [D, E, A]	D
6. Identificação de rimas [D, E, A]	A
7. Identificação de aliterações [D, E, A]	D
8. Reprodução de letras [D, E, A]	A
9. Reconhecimento de letras [D, E, A]	A
10. Identificação de letra [D, E, A]	A
11. Identificação de número [D, E, A]	A
12. Identificação de palavra [D, E, A]	A
13. Identificação de frase [D, E, A]	D
14. Reconhecimento do nome e outras palavras escritas [D, E, A]	A
15. Reprodução de história [D, E, A]	E

Legenda: D- a desenvolver; E – emergente; A- adquirido

O JPP apresentou algumas dificuldades nas provas de escrita do nome e outras palavras, identificação das funcionalidades da escrita, segmentação silábica, identificação de palavra grande/pequena, identificação de aliterações, identificação de frase e reprodução de história.

Protocolo de Autoavaliação: Matemática

Na tabela 49 constam os resultados da avaliação inicial das provas de Matemática.

Tabela 50 Resultados da Matemática na avaliação inicial

Matemática	Resultado
1. Contagem Progressiva [nº]	29
2. Contagem de 10 círculos [D, E, A]	A
3. Reconhecimento dos números escritos [nº]	49
4. Escrita dos números [nº]	20
5. Contagem regressiva [nº]	10
6. Adições e subtrações simples [D, E, A]	A
7. Identificação de quantidades sem contar [D, E, A]	A
8. Ordenação [D, E, A]	A
9. Classificação [D, E, A]	A
10. Conservação [D, E, A]	E
11. Reconhecimento de figuras geométricas [D, E, A]	A
12. Reprodução de figuras geométricas [D, E, A]	A
13. Seguimento de padrão [D, E, A]	A
14. Compreensão do conceito de massa [D, E, A]	A
15. Compreensão do conceito de comprimento [D, E, A]	A

Legenda: D- a desenvolver; E – emergente; A- adquirido

Na Matemática não foram evidentes dificuldades acentuadas, sendo que o JPP apenas manifestou ligeiras dificuldades na prova de conservação.

4.3. Discussão de Resultados da Avaliação Inicial

Após a avaliação inicial da Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths, foi possível verificar que o JPP apresenta dificuldades ao nível da locomoção, nomeadamente na capacidade para saltar um degrau a pés juntos, andar sobre uma linha, saltar em apoio unipedal e tocar nos dedos dos pés sem dobrar os joelhos. Também foram evidentes dificuldades na área pessoal-social, especificamente na brincadeira com as outras crianças e na capacidade para realizar tarefas do quotidiano, como comer com garfo e colher sem auxílio, despir-se sozinho, calçar meias e sapatos ou escovar os dentes sem ajuda. Na área da coordenação olho-mão, o JPP apresentou dificuldade na reprodução de figuras e na capacidade para dobrar uma folha quadrangular em quatro partes. Na subescala de realização, as dificuldades foram manifestadas a capacidade para realizar encaixe de mais do que 6 peças e realizar construções com cubos.

Apesar de o JPP apresentar um quociente geral considerado adequado, existe uma grande heterogeneidade nas diferentes subescalas, estando algumas subescalas abaixo do nível considerado adequado (subescalas A, B, D e E), e sendo a Audição e

Linguagem (subescala C) e o Raciocínio Prático (subescala F) áreas fortes. Assim, considera-se que este quociente não é um bom indicador.

Também na Prova de Diagnóstico do Pré-escolar foi possível identificar dificuldades na Coordenação visuomotora, que já haviam sido manifestadas na subescala de Coordenação olho-mão da Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths, bem como dificuldades ao nível da orientação espacial.

Em relação às competências consideradas fundamentais para o ingresso no ensino formal, no âmbito da linguagem oral e abordagem à escrita, o JPP apenas manifestou de forma mais evidente dificuldades na identificação de aliterações, identificação de palavra grande/pequena e identificação de frase. Na área da matemática não foram evidentes dificuldades e assim a intervenção não ocorrerá neste âmbito.

Considerando as informações apresentadas no ponto 4.1.2. Caracterização da criança e os resultados da avaliação inicial, podem ser identificadas algumas características que poderão ir ao encontro do diagnóstico de Síndrome de Asperger, de acordo com o DSM-IV-TR (APA, 2002), sendo que na versão atual DSM-5 (APA, 2013) esta se encontra inserida na Perturbação do Espectro do Autismo. A nível comportamental, o JPP apresenta interesses específicos, nomeadamente nos dinossauros e animais, contudo apresenta alguma flexibilidade na mudança de temática. O JPP apresenta, também, conhecimento, considerado incomum, da língua inglesa, que aprendeu de forma autónoma, conseguindo comunicar verbalmente e de forma fluente nesta língua. De acordo com AS (s.d.b), APA (2013) e NIMH (s.d.), uma das características comportamentais dos sujeitos com PEA é a presença de interesses específicos que são considerados desajustados em termos de intensidade, foco ou profundidade de conhecimento existente. É, de igual forma, evidente alguma impulsividade, baixa tolerância à frustração, dificuldade na regulação de emoções, características que são apresentadas pela AS (s.d.b).

Ao nível da interação social, o JPP revela dificuldades na interação e em brincar com os pares, inconsistência do contacto ocular, boa relação com os adultos, embora esta nem sempre seja adequada, dificuldade em esperar pela sua vez na realização de atividades e na manutenção de diálogo. Em relação à comunicação, o JPP apresenta discurso elaborado, com alterações na prosódia. Estas características também se encontram associadas à PEA (e.g. APA, 2013; APSA, s.d.; AS, s.d.b; NIMH, s.d.).

Tendo por base os resultados da avaliação inicial e as informações disponibilizadas sobre a criança considerou-se pertinente a realização de intervenção individual, apesar de o JPP já participar no Projeto Transições. Durante as sessões individuais e em grupo (Projeto Transições) serão realizadas atividades de incidência nas capacidades psicomotoras (Tonicidade, Equilibração, Estruturação Espaço-temporal, Motricidade Global e Motricidade Fina), nas quais o JPP apresentou dificuldades, assim como nas competências de literacia emergente e competências socioemocionais.

4.4. Programa de Intervenção

4.4.1. Objetivos de Intervenção

Tabela 51 Objetivos terapêuticos da intervenção do JPP

Objetivos Gerais		Objetivos Específicos
Promover a Tonicidade	a	<ul style="list-style-type: none"> • Treino ao nível da estimulação das aquisições neuromusculares; • Desenvolvimento do conforto tátil; • Treino ao nível da integração de padrões motores anti-gravíticos; • Promoção da regulação do nível tónico.
Desenvolver a Equilibração	a	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção do desenvolvimento da aquisição dos padrões locomotores; • Aumento da segurança gravitacional e do controlo postural; • Promoção do equilíbrio unipedal.
Desenvolver a Estruturação Espaço-temporal	a	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção da noção e coordenação espaço-corpo; • Desenvolvimento da compreensão de conceitos espaciais; • Promoção da capacidade de memorizar sequências motoras em orientações espaciais determinadas; • Promover a estruturação dinâmica; • Promover a organização espacial.
Promover a Motricidade Global	a	<ul style="list-style-type: none"> • Treino dirigido ao aperfeiçoamento da planificação motora, integração rítmica, da coordenação de movimentos corporais não simultâneos e simultâneos entre a cintura pélvica e escapular; • Promoção da coordenação óculo-manual e óculo-pedal, e das habilidades de lançar e pontapear uma bola; • Desenvolvimento da capacidade para saltar com os dois pés, rastejar e ultrapassar barreiras.

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
Desenvolver a Motricidade Fina	<ul style="list-style-type: none"> • Treino dirigido ao aumento e aperfeiçoamento da coordenação motora fina das mãos e dos dedos; • Desenvolvimento da capacidade de preensão palmar e dissociação interdigital; • Promover a capacidade visuo-construtiva; • Estimular a coordenação visuomotora.
Desenvolver as competências socioemocionais	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a interação social; • Aumentar a tolerância à frustração; • Promover a capacidade de espera; • Promover o recurso ao imaginário e simbólico; • Promover as atividades com os pares; • Promover a aceitação de sugestões de adulto e dos pares; • Promoção do jogo cooperativo e competitivo.
Promover a Lecto-escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a consciência sintática (frase, palavra e letra, sílaba); • Promover a consciência fonológica; • Promover a capacidade de identificar e produzir rimas e aliterações.

4.4.2. Periodicidade e número de sessões

O JPP participou em uma sessão grupal semanal, no âmbito do Projeto Transições, com a duração de 45 minutos, com o total de 12 sessões, bem como numa sessão individual semanal, também com a duração de 45 minutos, num total de 8 sessões.

4.4.3. Planeamentos e Relatórios

Os planeamentos e relatórios da intervenção individual encontram-se em anexo (Anexo XIV e XV). Os planeamentos e relatórios das sessões em grupo (Projeto Transições) encontram-se nos anexos XII e XIII, sendo que o JPP pertence ao Grupo 1.

4.5. Apresentação e Discussão de Resultados

Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths

Na figura seguinte encontram-se os resultados obtidos na avaliação inicial, na qual a idade cronológica era de 61 meses, e na avaliação final, na qual a idade cronológica era de 77 meses.

De acordo com os resultados apresentados na figura 30, pode constatar-se que o JPP apresentou evolução na subescala A (locomotoção), B (pessoal-social), C (audição e linguagem), D (coordenação olho-mão). Através dos resultados obtidos é possível verificar o impacto da intervenção ao nível das competências psicomotoras, assim como ao nível das competências socioemocionais. Todavia, após a avaliação final foram observados resultados mais baixos nas subescalas E (realização) e F (raciocínio prático), que poderão estar relacionados com o facto de que, à medida que a criança cresce, as dificuldades começam a ser mais evidentes na comparação com o esperado para a faixa etária, mas também poderão estar relacionadas com a alteração do avaliador no momento inicial e final da avaliação.

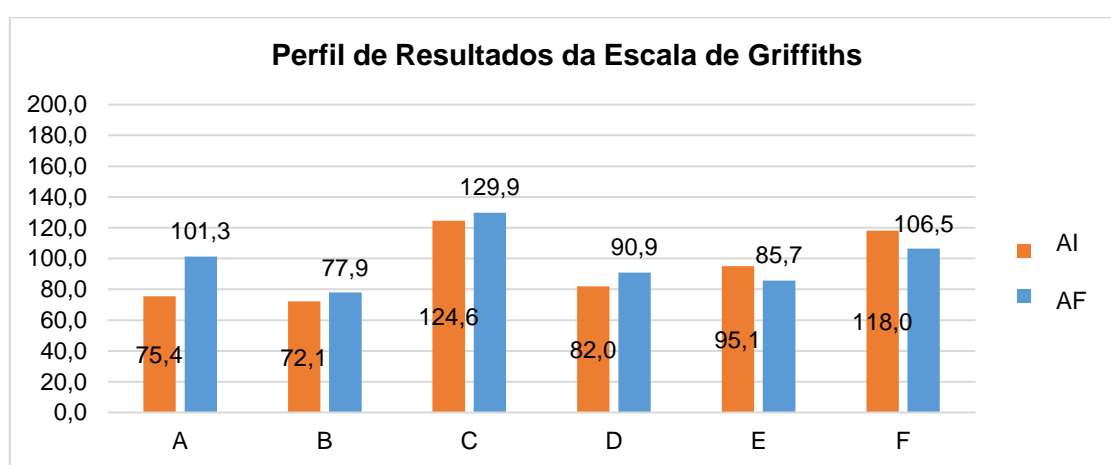


Figura 30 Sub-quocientes da Escala de Griffiths obtidos na avaliação inicial e final
Legenda: A- Locomotoção; B- Pessoal-social; C- Audição e Linguagem; D- Coordenação olho-mão; E- Realização; F- Raciocínio Prático; AI – Avaliação Inicial; AF – Avaliação Final

Na tabela seguinte encontra-se os valores do Quociente Geral da Escala de Griffiths, obtidos na avaliação inicial e final.

Tabela 52 Quociente Geral da Escala da Griffiths na avaliação inicial e final

	Avaliação Inicial	Avaliação Final
Quociente Geral	94.54	98.70

Através da tabela anterior é possível verificar que, após a intervenção e avaliação final, o JPP apresentou evolução, obtendo um Quociente Geral da Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths com um valor superior.

O perfil está a tornar-se mais homogéneo, o que é apreciado como um impacto positivo da intervenção. Todavia, continuam a ser a área mais fraca a pessoal-social (subescala B), com um resultado inferior a 80, e a audição e linguagem (C) uma área forte, cujo resultado é superior a 120.

Prova de Diagnóstico do Pré-escolar

Na tabela 53 estão representados os resultados obtidos na Prova de Diagnóstico do Pré-escolar, na avaliação inicial e final.

Tabela 53 Resultados da Avaliação Inicial e Final da Prova de Diagnóstico do Pré-escolar

	CV	CQ	M	CF	PE	OE	VM	FF
Avaliação Inicial (%)	93.75	92.86	71.43	66.67	92.86	12.5	58.33	77.78
Avaliação Final (%)	93.75	85.71	85.71	100	92.86	50.0	58.33	88.89

Legenda: CV – Conceitos Verbais; CQ – Conceitos quantitativos; M – Memória; CF – Constância da Forma; PE – Posições no Espaço; OE – Orientação Espacial; VM – Coordenação Visuomotora; FF – Figura-fundo

O JPP apresentou evolução na Memória, Constância da Forma, Orientação Espacial e Figura-fundo. Nas provas de Conceitos Verbais, Posições no Espaço e Coordenação Visuomotora não foram verificadas alterações. Em relação aos Conceitos Quantitativos, houve um ligeiro decréscimo do resultado na avaliação final, que se deveu a um resultado bruto inferior em apenas 1 ponto (13 na avaliação inicial e 12 na avaliação final).

A manutenção dos resultados nos Conceitos Verbais e Posições no Espaço poderá estar relacionado com o facto de estas serem áreas consideradas fortes. Na coordenação visuomotora, o JPP continua a manifestar dificuldades, pelo que não existiu evolução, todavia considera-se positivo não ter ocorrido diminuição dos resultados.

Protocolo de Autoavaliação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Na tabela seguinte estão representados os resultados obtidos pelo JPP na avaliação inicial e final, no âmbito da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Tabela 54 Resultados da avaliação inicial e final da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Linguagem oral e abordagem à escrita	AI	AF
1. Escrita do nome e outras palavras [D, E, A]	E	A
2. Nível de escrita	Silábica sem fonetização	
3. Identificação das funcionalidades da escrita [D, E, A]	E	A
4. Segmentação silábica [D, E, A]	E	A
5. Identificação de palavra grande/pequena [D, E, A]	D	A
6. Identificação de rimas [D, E, A]	A	A
7. Identificação de aliterações [D, E, A]	D	A
8. Reprodução de letras [D, E, A]	A	A
9. Reconhecimento de letras [D, E, A]	A	A
10. Identificação de letra [D, E, A]	A	A

Linguagem oral e abordagem à escrita	AI	AF
11. Identificação de número [D, E, A]	A	A
12. Identificação de palavra [D, E, A]	A	A
13. Identificação de frase [D, E, A]	D	D
14. Reconhecimento do nome e palavras escritas [D, E, A]	A	A
15. Reprodução de história [D, E, A]	E	A

Legenda: D- a desenvolver; E – emergente; A- adquirido; AI- Avaliação Inicial; AF- Avaliação Final

Após a avaliação final, o JPP apresentou evolução nos itens “Escrita do nome e outras palavras”, “identificação das funcionalidades da escrita”, “segmentação silábica”, “identificação de palavra grande/pequena”, “identificação de aliterações”, e “reprodução de história”. Nos restantes não foram evidenciadas alterações.

De uma forma geral, considera-se que a intervenção obteve um impacto positivo no desenvolvimento das capacidades psicomotoras, competências socioemocionais e competências de literacia emergente. Estes resultados estão de acordo com os apresentados por Maria e Melo (2013), segundo as quais a intervenção psicomotora, numa criança com PEA, contribuiu para o desenvolvimento das capacidades psicomotoras, assim como para o desenvolvimento da relação entre a criança e a terapeuta. Também Armas (2013), demonstrou que a participação em sessões semanais de Psicomotricidade em pequenos grupos contribuiu para o desenvolvimento da relação e comunicação, assim como da coordenação motora. A participação no Projeto Transições, para além de contribuir para o desenvolvimento das competências de literacia emergente, orientação espacial e motricidade fina, poderá ter contribuído para o desenvolvimento das competências sociais e emocionais na relação com os pares.

É de realçar, no entanto, que continuam a ser evidenciadas pelo JPP dificuldades em todas estas áreas mencionadas, pelo que se atenta na necessidade de um trabalho contínuo com esta criança, assim como a realização de uma avaliação para despiste de Perturbação do Espectro do Autismo.

5. Outras Atividades Realizadas

Durante o período de estágio foi realizada a participação em diversas atividades complementares, nomeadamente:

- Apresentação no Seminário Formativo do Mestrado em Reabilitação Psicomotora (22 e 23 de abril de 2016, Faculdade de Motricidade Humana);

- Acompanhamento das crianças da Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”, nas saídas pedagógicas à Aula Magna e ao Coliseu dos Recreios, para assistir aos concertos sinfónicos participados da Foco Musical “A Menina de Pedra” e “O Circo do Mágico Elias”, respetivamente;
- Acompanhamento terapêutico de duas crianças na Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”, o A.N., de dois anos e o P.T., de quatro anos;
- Realização de reunião com os pais das crianças que frequentaram o Projeto de Educação Psicomotora, no Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”, para balanço final do projeto;
- Participação em algumas reuniões com pais, educadora e psicóloga na Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”;
- Colaboração no Workshop para educadoras “Matemática no Pré-escolar”, juntamente com a psicóloga da instituição – Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”;
- Participação no Workshop “Aprender a Brincar”, realizado por alunas da licenciatura em Fisioterapia, da Escola Superior de Saúde do Alcoitão, na Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”;
- Participação na “Sessão de reflexão sobre deteção, avaliação e intervenção, por parte das entidades de primeira linha, em situações de negligência e maus tratos”, organizado pela “Crescer melhor em Cascais”, na Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”;
- Colaboração na realização de atividades da instituição, na Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”, nomeadamente a festa de Natal e festa do Dia da Criança;
- Colaboração na avaliação formal e informal de algumas crianças, juntamente com a psicóloga da instituição, na Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”.

V. CONCLUSÃO

A Psicomotricidade, como uma terapia de mediação corporal que tem uma visão holística do ser humano (EFP, 2015; Fonseca & Martins, 2001; Martins, 2015; Raynaud, Danner, & Inigo, 2007), pode ser aplicada em diversos âmbitos - preventivo ou educativo, reeducativo e/ou terapêutico -, e faixas etárias (Adelantado, 2008; APP, 2012; EFP, 2015; Probst et al., 2010).

Durante o estágio realizado, foi possível contactar com diversos âmbitos de intervenção (educativo e reeducativo/terapêutico), que partem de uma conceção simultânea - a visão holística do ser humano e a relação terapêutica -, mas que divergem nos seus objetivos, métodos e materiais utilizados. A visão holística do ser humano pode observar-se, por exemplo, através da avaliação e definição de objetivos, que contemplam as capacidades psicomotoras, assim como as cognitivas ou socioemocionais, mas também na procura pelo contacto e partilha de informações com os restantes contextos da criança, quer seja o contexto familiar, o contexto escolar ou outros contextos em que a criança está envolvida.

A relação terapêutica estabelecida com as crianças proporcionou-lhes um sentimento de segurança para se expressarem, para explorarem, bem como uma figura a quem podem recorrer sempre que necessário, que auxilia a gestão da sessão, que poderá funcionar como modelo, e que procura ter em consideração as opiniões e interesses de cada um. Isto foi evidente, em especial nas sessões individuais com o JPP, onde surgiu a necessidade de um parceiro no jogo.

Em todos os contextos sobressaiu a importância do trabalho em equipa, mas também do contacto com os pais/encarregados de educação e outros elementos envolvidos no dia-a-dia das crianças. A participação em reuniões com pais, educadores e outros profissionais possibilitou uma maior compreensão e entendimento do trabalho em equipa, do respeito e consideração que deve existir por cada uma das áreas, mas também da necessidade de conhecer e alargar a intervenção aos diferentes contextos da criança. Em especial, a participação nas reuniões de equipa na ACCS, permitiu um maior conhecimento da forma como se orientam os casos, do papel de cada um dos profissionais no processo de intervenção, dos desafios existentes, de estratégias para ultrapassar esses mesmos desafios.

Em relação à intervenção, propriamente dita, de uma forma geral, pode concluir-se que esta foi eficaz no alcance da maioria dos objetivos propostos, realçando,

contudo, algumas dificuldades ou obstáculos a contornar. Na Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”, o tempo de intervenção poderia ter sido mais prolongado, o que não ocorreu devido à extensão do protocolo de avaliação e à existência de muitas atividades que preencheram o horário das crianças. Foi, portanto, necessário, nesta instituição, uma enorme flexibilidade na gestão dos tempos disponíveis, o que acabou, por vezes, por constituir-se um desafio. Outra dificuldade residiu no meu sotaque, do Alentejo, que algumas crianças estranharam e não aceitaram inicialmente.

No Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”, o protocolo de avaliação utilizado deveria ser corrigido e adequado às faixas etárias, ou poderia ser utilizado um instrumento de avaliação existente. Nesta instituição também ocorreu uma dificuldade acrescida, relacionada com o facto de uma das crianças apenas comunicar em Mandarin, contudo, esta, apesar de ter participado nas sessões, acabou por não estar presente em todos os momentos de avaliação. Existiu também o desafio em planejar as sessões em conjunto com os estagiários da licenciatura em Reabilitação Psicomotora, todavia este planeamento decorreu sem problemas e a presença dos três estagiários nas sessões acabou por facilitar o decorrer das mesmas.

No decorrer do estágio, alguns aspetos inovadores que introduzi foram a realização da reunião com os pais para balanço final do Projeto de Educação Psicomotora, no Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”, assim como a realização de uma sessão de Educação Psicomotora, com todas as crianças de cada uma das salas do Pré-escolar, incluindo as crianças que não participaram no Projeto Transições, na Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”. Destaco, também, a participação no Seminário Formativo do Mestrado em Reabilitação Psicomotora e a colaboração no Workshop para Educadoras de Infância “Matemática no Pré-escolar”.

Em suma, o estágio, o contacto com os diferentes tipos de intervenção, o planeamento e orientação da intervenção, a construção do relatório, assim como a revisão bibliográfica possibilitaram um crescimento pessoal, nomeadamente uma maior autonomia e sentimento de capacidade, bem como profissional, fornecendo uma maior “bagagem” e preparação para o exercício profissional, uma vez que ainda não havia realizado intervenção no âmbito da infância. Existem, porém, algumas competências que apenas serão desenvolvidas ao longo da prática profissional (como a comunicação com os pais), pois nesta profissão todos os dias e todos os casos exigem uma aprendizagem, atualização e crescimento constantes, quer a nível pessoal, quer profissional, quer pelos diferentes âmbitos de intervenção, quer pelos diferentes contextos, quer pelas diferenças individuais de cada um.

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adelantado, P.P.B. (2006). Pasado, presente y futuro de la Psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 22, 6(2), 26-36.

Adelantado, P.P.B. (2008). El contenido de la Psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su âmbito teórico y práctico. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 62 (22,2), 19-34.

Afonso, D.S. (2015). *Inter-relação entre o desenvolvimento motor e as competências matemáticas, em crianças em idade pré-escolar* (Dissertação de Mestrado não publicada em Educação Física – Especialização em Desenvolvimento da Criança). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. Retirado de https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/5430/1/msc_dsafonso.pdf.

American Psychiatric Association (2002). DSM-IV-TR: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (4ª Ed. Revista). Lisboa: Climepsi Editores.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5thed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.

Armas, R.R. (2013). Estudio y análisis de la expressividade psicomotriz en niños com síndrome de asperger. Una forma de reflexionar para ajustar nuestra respuesta. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 38, 38-59.

Associação Crescer com Sentido (2012). *Regulamento Interno de Funcionamento 2013*. Edição Própria.

Associação Crescer com Sentido (2013). *Sobre nós*. Retirado a 15 de julho de 2016 de http://crescercomsentido.org/?page_id=1195.

Associação Crescer com Sentido (s.d). *Plano de Ação da Instituição*. Edição Própria.

Associação Portuguesa de Psicomotricidade (2012). *Psicomotricidade*. Retirado a 3 de maio de 2016 de <http://www.appsicomotricidade.pt/content/psicomotricidade>.

Associação Portuguesa de Psicomotricidade (s.d.). *Psicomotricidade. Práticas Profissionais*. Retirado a 2 de maio de 2016 de <http://www.appsicomotricidade.pt/download/file/fid/35>.

Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger (s.d.). *O que é a Síndrome de Asperger?*, retirado a 2 de setembro de 2016 de <http://www.apsa.org.pt/sindrome-de-asperger/o-que-e>.

Autism Speaks (s.d.a). *What is Autism? What is Autism Spectrum Disorder?*, retirado a 1 de setembro de 2016 de <https://www.autismspeaks.org/what-autism>.

Autism Speaks (s.d.b). *Symptoms*, retirado a 1 de setembro de 2016 de <https://www.autismspeaks.org/what-autism/symptoms>.

Autism Speaks (s.d.c). *Diagnosis*, retirado a 3 de setembro de 2016 de <https://www.autismspeaks.org/what-autism/diagnosis>.

Azevedo, F. (2011). Educar para a literacia: perspectivas e desafios. Comunicação proferida em *VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em Educação*, Escola Superior de Educação Jean Piaget, Campus Universitário de Almada. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12645>.

Brieghel-Müller, G. (1987). *Eutonia e Relaxamento*. Relaxamento corporal e mental. São Paulo: Editora Manole, Ltda.

Camps, C. (2009). La especificidade de la Psicomotricidad: un arte para la estructuración de la persona. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 33 (9), 5-20.

Cardeal, C.M., Pereira, L.A., Silva, P.F., & França, N.M. (2013). Efeito de um programa escolar de estimulação motora sobre desempenho da função executiva e atenção em crianças. *Motricidade*, 9(3), 44-56.

Castro, J.P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Centro de Cooperação Familiar (2015). *Projeto Educativo 2015/2018*. Edição Própria.

Charlesworth, R. (2016). *Understanding Child Development* (10th ed.). Boston: Cengage Learning.

Cole, M., & Cole, S.R. (2001). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente* (4^a ed.). São Paulo: Artmed Editora.

Correia, L.M. (2011). Contributos para uma definição portuguesa de Dificuldades de Aprendizagem Específicas. *Inovación Educativa*, 21, 91-106.

Correia, L.M., & Martins, A.P. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem. Que são? Como entendê-las?* Porto: Porto Editora.

Costa, H.J., Abelairas-Gomez, C., Arufe-Giráldez, V., & Barcala-Furelos, R. (2015a). The influence of a structured physical education plan on preschool children's psychomotor development profiles. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(2), 68-77.

Costa, H. J. T., Abelairas-Gomez, C., Arufe-Giráldez, V., Pazos-Couto, J. M., & Barcala-Furelos, R. (2015b). Influence of a physical education plan on psychomotor development profiles of preschool children. *Journal of Human Sport and Exercise*, 10(1), 126–140.

Costa, J. (2008). *Um olhar para a criança. Psicomotricidade Relacional*. Lisboa: Trilhos Editora.

Cruz, M. (2003). *Pré-Escolar – Manual da Provas de Diagnóstico Pré-Escolar* (3ª Edição) (Coelho, M. & Remédio, G. trad.). Lisboa: CEGOC-TEA, Lda. – Investigação e Publicações Psicológicas.

Cruz, V. (1999). Dificuldades de Aprendizagem: Contributo para a sua compreensão. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 6(2), 61-69.

Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Porto: Lidel – Edições Técnicas.

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Porto: Lidel – Edições Técnicas.

Dambrowski, A. B., Martins, C. L., Theodoro, J. de L., & Gomes, E. (2008). Influência da consciência fonológica na escrita de pré-escolares. *Revista CEFAC*, 10(2), 175–181.

Davies, D. (2011). *Child Development. A Practitioner's Guide* (3rded.). New York: The Guilford Press.

Defior, S. (1998). Conocimiento fonológico y lectura: el paso de las representaciones inconscientes a las conscientes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXII (1), 5-27.

Dionísio, M.L., & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal. Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*, 24 (2), 597-622.

Espy, K., McDiarmid, M.D, Cwik, M.F, Stalets, M.M., & Hamby, A. (2004). The Contribution of Executive Functions to Emergent Mathematic Skills in Preschool Children. *Developmental Neuropsychology*, 26(1), 465-486.

European Forum of Psychomotricity (2015). *Statutes of the European Forum of Psychomotricity*, retirado a 2 de maio de 2016 de http://psychomot.org/wp-content/uploads/2011/10/statutes-english_2015.pdf.

Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha” (s/d). *Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”*, retirado a 22 de junho de 2016 de <http://externatoaritinha.com.sapo.pt/>.

Fávero, M., & Calsa, G. (2003). *As Razões do Corpo: psicomotricidade e disgrafia*, retirado a 7 de setembro de 2016, de <http://www.drb-assessoria.com.br/7.asrazoesdocorpo.pdf>.

Federação Portuguesa de Autismo (s.d.). *Autismo*, retirado a 2 de setembro de 2016 de <http://www.fpda.pt/autismo>.

Fernandes, C.T., Dantas, P.M.S., & Mourão-Carvalho, M.I. (2014). Desempenho psicomotor de escolares com dificuldades de aprendizagem em cálculos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(239), 112–138.

Fonseca, V. (2001). Para uma Epistemologia da Psicomotricidade. In V. Fonseca & R. Martins (eds.), *Progressos em Psicomotricidade* (pp. 13-28). Lisboa: Edições FMH.

Fonseca, V. (2005). *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.

Fonseca, V. (2007). *Manual de Observação Psicomotora. Significação psiconeurológica dos fatores psicomotores* (3ª ed.). Lisboa: Âncora Editora.

Fonseca, V., & Martins, R. (2001). Prefácio. In V. Fonseca & R. Martins (eds.), *Progressos em Psicomotricidade* (pp. 5-10). Lisboa: Edições FMH.

Fonseca, V., & Santos, F. (1999). Desenvolvimento do Potencial Cognitivo na Educação Pré-escolar: Introdução ao Currículo Cognitivo para Crianças “BRIGHT START” de C. Haywood. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 6(1), 7-20.

Furtado, A.V. (2004). Crianças com Dificuldades em Escrita e Estruturação Espacial: Uma Reeducação Psicopedagógica (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Retirado de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000321203>.

Geist, E. (2010). What is Emergent Mathematics?, retirado a 2 de outubro de 2016 de <http://www.education.com/reference/article/what-emergent-mathematics/>.

Gelman, S.A. (2006). Early Conceptual Development. In K. McCartney & D. Phillips (eds.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp.149-166). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Godoy, D. (2008). Por que ensinar as relações grafema-fonema? *Revista de Psicopedagogia*, 25(77), 109-190.

Gomes, I., & Santos, N.L. (s.d.). Literacia emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!”, retirado a 30 de junho de 2016 de <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/671/2/312-326FCHS2005-4.pdf>.

Jayne, K.M. (2016). The Extraordinary 6-year-old. In D.C. Ray (ed.). *A Therapist's guide to child development. The extraordinarily normal years*. New York: Routledge.

Kambas, A., Fatouros, Y., Christoforidis, C, Venetsanou, F., Papageorgiou, P., Giannakidou, D., & Aggeloussis, N. (2010). The effects of a Psychomotor Intervention, on Visual-Motor Control as a Graphomotor aspect in Preschool age. *European Psychomotricity Journal*, 3(1), 54-61.

Kouli, O., Avloniti, A., Venetsanou, F., Giannakidou, D., Gazi, S., & Kambas, A. (2010). The effect of a psychomotor training programo on the motor proficiency of preschool children in a multicultural environment. *European Psychomotricity Journal*, 3(1), 31-36.

Kourtessis, T., Thomaidou, E., Liveri-Kantere, A., Michalopoulou, M., Kourtessis, K., & Kioumourtzglou, E. (2008). Prevalence of developmental coordination disorder among Greek children with learning disabilities. *European Psychomotricity Journal*, 1(2), 10-17.

Lahti, F.S., Carvalho, N.O., & Vargas, L.S. (2014). A Importância de Atividades Psicomotoras para Crianças de 6 a 10 anos. *Ciência em Movimento*, 32, 39-58.

Lauzon, F. (2001). *L'éducation psychomotrice. Source d'autonomie et de dynamism*. Canada: Presses de l'Université du Québec.

Leal, T., Peixoto, C., & Cadima, J. (2006). Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar. In *Atas Do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 1–13). Braga: Universidade do Minho.

Learning Disabilities Association of America (1999). *Early Identification – Motor skills Milestones*, retirado a 24 de agosto de 2016 de <http://www.ldonline.org/article/6045?theme=print>.

Learning Disabilities Association of America (s.d.). Types of Learning Disabilities, retirado a 15 de setembro de 2016 de <https://ldaamerica.org/types-of-learning-disabilities/>.

Le Boulch, J. (1969). *L'éducation par le mouvement: La psycho-cinétique à l'âge scolaire*. Paris: Les éditions sociales françaises.

Lima, C.B. (2012). As Perturbações do Espectro do Autismo: Diagnóstico. In C.B. Lima (Coord.), *Perturbações do Espectro do Autismo. Manual prático de intervenção* (pp. 1-11). Lisboa: Lidel.

Lima, C.B., Garcia, F.T., & Gouveia, R. (2012). As Comorbilidades nas PEA. In C.B. Lima (Coord.), *Perturbações do Espectro do Autismo. Manual prático de intervenção* (pp. 24-35). Lisboa: Lidel.

Llinares, M.L. (2003). La psicomotricidad como propuesta de intervención educativa (1ª parte). *Entre Líneas*, 14, 6-13.

Llinares, M.L., & Rodríguez, J.S. (2003). Cresciendo juntos: un acercamiento desde la educación psicomotriz a las personas con espectro autista. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 10, 11-24.

Luiz, D., Barnard, A., Knoesen, N., Kotras, N., Horrocks, S., McAlinden, P., Challis, D., & O'Connell, R. (2008). *Griffiths. Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths - Extensão Revista (Dos 2 aos 8 anos): Manual de Administração*. Lisboa: CEGOC-TEA.

Maria, I.T.R., & Melo, A.P.L.S.B. (2013). Intervenção Psicomotora nas Perturbações do Espectro do Autismo: Um Estudo de Caso. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 38, 19-37.

- Marotz, L.R., & Allen, K.E. (2013). *Developmental Profiles. Pre-birth through adolescence* (7th ed.). Wadsworth: Cengage Learning.
- Martin, C.L., & Fabes, R. (2009). *Discovering Child Development* (2nded.). New York: Houghton Mifflin Company.
- Martins, M.A. (1998). Conhecimento Precoces sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXII (1), 57-59.
- Martins, M.A., & Nize, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M.A., & Silva, A.C. (1999). O nome das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 49-63.
- Martins, R. (2001). Questões sobre a Identidade da Psicomotricidade – As práticas entre o Instrumental e o Relacional. In V. Fonseca & R. Martins (eds.), *Progressos em Psicomotricidade* (pp. 29-40). Lisboa: Edições FMH.
- Martins, R. (2015). Desafios da Psicomotricidade numa sociedade em mudança. Aportes da experiência europeia. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 40, 5-12.
- Mash, E.J., & Wolfe, D.A. (2010). *Abnormal Child Psychology* (4th ed.). Wadsworth: Cengage Learning.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, R., & Cruz, V. (2008). Capacidades Cognitivas e Competências Psicomotoras – Estudo realizado com crianças em idade pré-escolar. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 15, 91-106.
- Meggitt, C. (2006). *Child Development. An illustrated guide* (2nd ed.). Oxford: Heinmann Educational Publishers.
- Mendes, M.F., & Delgado, C.C. (2008). *Geometria. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar.

Moreira, N.R., Fonseca, V., & Diniz, A. (2000). Proficiência Motora em Crianças Normais e com Dificuldade de Aprendizagem: estudo comparativo e correlacional com base no teste de proficiência motora de Bruininks-Oseretsky. *Revista Da Educação Física/UEM*, 11(1), 11–26.

Nascimento, C. (2012). Tratamento Farmacológico nas PEA. In C.B. Lima (Coord.), *Perturbações do Espectro do Autismo. Manual prático de intervenção* (pp. 37-40). Lisboa: Lidel.

National Center for Learning Disabilities (2014a). The State of Learning Disabilities, retirado a 22 de setembro de 2016 de <http://www.ncld.org/wp-content/uploads/2014/11/2014-State-of-LD-FINAL-FOR-RELEASE.pdf>.

National Center for Learning Disabilities (2014b). Issue Brief: Early Education, retirado a 22 de setembro de 2016, de <http://www.ncld.org/archives/action-center/where-we-stand/policy-recommendation-early-education>.

National Institute of Mental Health (s.d.). *Autism Spectrum Disorder*, retirado a 1 de setembro de 2016, de <http://www.nimh.nih.gov/health/topics/autism-spectrum-disorders-asd/index.shtml>.

Neto, F.R., Almeida, G.M.F., Caon, G., Ribeiro, J., Caram, J. A., & Piucco, E.C. (2007). Desenvolvimento motor de crianças com indicadores de dificuldades na aprendizagem escolar. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 15(1), 45–51.

Oliveira, G.C. (1992). *Psicomotricidade: Um estudo em escolares com dificuldades em leitura e escrita* (Tese de Doutorado não publicada em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Retirado de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000049045>.

Papalia, D.E., Olds, S.W., & Feldman, R.D. (2001). *O Mundo da Criança* (8ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.

Perrotta, F. (2011). A project for the education psychomotor for developmental age. *Journal of Physical Education and Sport*, 11(1), 102–113.

Pestun, M. S. V., Omote, L. C. F., Barreto, D. C. M., & Matsuo, T. (2010). Estimulação da consciência fonológica na educação infantil: prevenção de dificuldades na escrita. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 95–104.

Probst, M. Knapen, J. Poot, G., & Vancampfort, D. (2010). Psychomotor Therapy and Psychiatry: What's in a Name? *The Open Complementary Medicine Journal*, 2(1), 105–113.

Raynaud, J.P., Danner, C., & Inigo, J.P. (2007). Psychothérapies et thérapies psychomotrices avec des enfants et des adolescents: indications, spécificités, différences. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 55 (2), 113 – 119.

Ribeiro, L.C.D. (2010). Abordagens de intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem Específicas. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 17, 7-12.

Santamaria, V.L., Leitão, P.B., & Assencio-Ferreira, V.J. (2004). A Consciência Fonológica no Processo de Alfabetização. *Revista CEFAC*, 6(3), 237-241.

Sequeira, A.R.F. (2016). Relatório de Estágio. Associação Crescer com Sentido: Intervenção Psicomotora nas Perturbações do Desenvolvimento (Relatório de Estágio não publicado). Faculdade de Motricidade Humana, Cruz Quebrada. Retirado de <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/11623>.

Silva, A. C. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica*, 2, 283–303.

Silva, A.C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 187-191.

Silva, E.C., & Martins, R. (2005). Competências psicomotoras e capacidade grafomotora em crianças de idade pré-escolar. *A Psicomotricidade*, 5, 22-31.

Silva, J., & Beltrame, T. S. (2011). Desempenho motor e dificuldades de aprendizagem em escolares com idades entre 7 e 10 anos. *Motricidade*, 7(2), 57–68.

Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A.D. Carvalho (org.), *Novas Metodologias em Educação*, Col. Educação, nº8 (pp.197-226). Porto: Porto Editora.

Thurin, J.M. (2010). *Évaluation de l'efficacité des thérapeutiques en psychomotricité*. Retirado a 10 de setembro de 2016 de http://www.techniques-psychotherapiques.org/Documentation/ArticlesAccesLibre/articlesJMT/Psychomotricite_thurin2010.pdf.

Torgensen, J.K. (1998). Catch Them Before They Fall. Identification and Assessment to Prevent Reading Failure in Young Children. *American Educator*, 22(1-2), 32-39.

Treiman, R. (2006). Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 581-599). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Trouli, K. (2008). Psychomotor Education in Preschool Years: An Experimental Research. *European Psychomotricity Journal*, 1(1), 23-27.

Vieira, C., & Matias, A. (2007). The Vulnerability for Learning Disorders in a Preschool Sample from Lisbon. *The International Journal of Learning*, 14(9), 163-177.

Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (2003). Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. In S.B. Neuman, & D.K. Dickinson (eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 11-29). New York: The Guilford Press.

VII. ANEXOS

Anexo I – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

Baseando-se nos conceitos de Literacia e Numeracia Emergentes, o Ministério da Educação (1997) definiu um conjunto de orientações curriculares que têm como objetivo auxiliar o educador na condução do processo educativo. Estas orientações estão agrupadas em três áreas: Área de formação pessoal, área de expressão/comunicação e área do conhecimento do mundo. A área de expressão/comunicação encontra-se dividida em três domínios: Domínio das expressões com diferentes vertentes, no qual se engloba a expressão motora, plástica, musical e dramática; Domínio da linguagem e abordagem à escrita, e Domínio da matemática.

No domínio da linguagem e abordagem à escrita pretende-se, de uma forma geral (ME, 1997):

- Consciencializar as crianças para as diferentes formas de escrita e para a funcionalidade da mesma, bem como da leitura;
- Desenvolver um maior domínio da linguagem oral, incentivando e valorizando a contribuição de cada uma das crianças nas discussões em grupo, promovendo o interesse e o desejo de comunicar, e por último, desenvolvendo o vocabulário e a correção e complexidade das frases utilizadas;
- Promover o prazer em lidar com as palavras, através de atividades de carácter lúdico (e.g. descoberta da relação entre sons, identificação de rimas, escuta de lenga lengas);
- Descodificar e/ou criar códigos simbólicos;
- Familiarizar as crianças com o código escrito;
- Realizar imitação da escrita e da leitura, com recurso ao faz de conta;
- Realizar tentativas de escrita, através de tentativas de reprodução de letras e/ou palavras, escrita do nome e segmentação silábica;
- Utilizar o desenho como forma de escrita;
- Realizar leitura de imagens, interpretando e criando legendas para as figuras, ou organizando as imagens em sequências, por exemplo.

No domínio da matemática pretende-se que as crianças sejam capazes de (ME, 1997):

- Classificar objetos, acontecimentos ou coisas com base nas suas propriedades, o que possibilitará à criança formar conjuntos de acordo com determinados

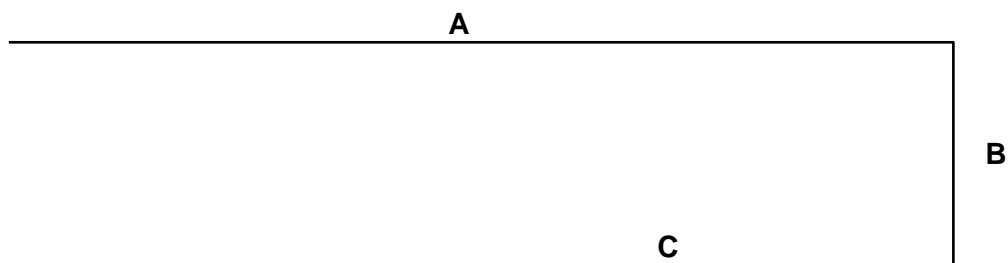
critérios, percebendo as semelhanças e as diferenças entre eles, assim como ordenar os elementos de acordo com uma determinada gradação;

- Compreender a noção de número associada a uma série (números ordinais) ou hierarquia (números cardinais);
- Compreender e formar padrões, isto é, sequências que obedecem a uma regra lógica implícita;
- Realizar comparação de tamanhos;
- Nomear e reproduzir figuras geométricas;
- Compreender a noção de medida, comparar medidas e medir objetos;
- Compreender a noção de peso, o funcionamento da balança e comparar pesos;
- Consciencializar-se acerca da utilidade da matemática nas situações do quotidiano;
- Resolver problemas. Nesta área os educadores não devem apenas apoiar a resposta correta, mas sim procurar com as crianças o motivo pelo qual a resposta escolhida é a correta;
- Realizar operações matemáticas simples, com recurso a objetos como o *Cuisenaire* ou outros calculadores multibásicos.

Anexo II – Atividades propostas nas sessões observadas

Matemática – Unidades de Medida e Conversões (C.B.)

1. Mede o comprimento da linha A, B e C.



1.1. Completa com o comprimento das linhas:

Linha A - _____ cm

Linha B - _____ cm

Linha C - _____ cm

1.2. Qual o comprimento total da linha em metros?

2. Ordena os comprimentos do maior até ao menor.

0,2 m 2m 33 cm 450 mm 15 dm

_____ > _____ > _____ > _____ > _____

3. Coloca os comprimentos na unidade de medida pedida.

9,3 dm = _____ m

2 km = _____ m

12 mm = _____ dam

2300 mm = _____ m

46,7 hm = _____ m

4,9 km = _____ dam

1,8 cm = _____ m

72,4 dam = _____ hm

12,5 cm = _____ mm

6 m = _____ km

Problemas de Divisão (C.B.)

1. No Carnaval, os alunos de uma escola participaram num desfile de máscaras. A escola tem 480 alunos, que foram divididos em 15 grupos, cada grupo com uma máscara de um tema diferente. Quantos alunos estavam em cada grupo.

1.1. Sabe-se que 192 alunos foram mascarados de vários super-heróis. Quantos grupos tinham o tema dos super-heróis?

Anexo III - Protocolo de Avaliação do Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”

PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO

RESPIRAÇÃO

Instrução: Nas crianças da faixa etária dos 3 e 4 anos, pede-se para realizar inspiração pelo nariz, ou seja, respirar profundamente pelo nariz e seguidamente fazer expiração pela boca, i.e., libertar todo o ar pela boca.

Nas crianças da faixa etária dos 5 e 6 anos, deve proceder-se, também, às atividades inversas, inspiração pela boca e expiração pelo nariz.

Tipo de item: Atividade individual.

Observação: 1) Controlo respiratório; 2) inspiração e 3) expiração de modo correto.

Pontuação: Cada um dos itens é cotado com 0 (Não realizou) ou 1 (Realizou).

TONICIDADE

Instrução: Pegar numa bola e apertar com a máxima força possível. De seguida pôr o braço passivo e perguntar à criança o que sente. Após isto, pedir para pôr o corpo do mesmo modo que o braço, a “dormir”.

Material: Bola/objeto de esponja.

Tipo de item: Atividade individual.

Observação: 1) Aumento do tónus no braço; 2) relaxação do braço; 3) verbalização desta relaxação; 4) relaxação do corpo.

Pontuação: Cada um dos itens é cotado com 0 (Não realizou) ou 1 (Realizou).

EQUILIBRAÇÃO

Equilíbrio Estático

Instrução: A criança deve permanecer no mesmo sítio em apoio unipedal, fletindo a perna contrária, formando um ângulo reto, após solicitação verbal, o máximo de tempo possível.

Material: Cronómetro

Tipo de Item: Coletivo

Observação: Observar o pé de apoio e a facilidade ou dificuldade com que é realizada a tarefa, através da quantidade de desequilíbrios.

Tentativas: Pode ser dada, caso necessário, uma primeira tentativa para perceber a tarefa.

Pontuação: A avaliação quantitativa deste item corresponde ao tempo em que a criança se manteve em apoio unipedal.

Equilíbrio Dinâmico

Instrução: A criança deve percorrer uma linha de 3 metros através de saltos em apoio unipedal, após solicitação verbal.

Material: Fita adesiva e fita métrica.

Tipo de Item: Coletivo

Observação: Observar qual o pé de apoio, a qualidade dos saltos, a sua amplitude, a coordenação e economia.

Tentativas: Pode ser dada, caso necessário, numa primeira tentativa para perceber a tarefa.

Pontuação: 2 (Realizou todo o percurso); 1 (Realizou alguns saltos, mas não completou o percurso); 0 (Não realizou).

LATERALIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO ESPACIAL

Instrução: De acordo com a solicitação verbal dada a criança deve agarrar com a mão correta num brinquedo e colocá-lo numa dada posição em relação à caixa, isto é, dentro ou fora do lado esquerdo, direito, à frente ou atrás.

Material: Brinquedo e caixa.

Tipo de Item: Individual

Tentativas: Pode ser dada, caso necessário, numa primeira tentativa para perceber a tarefa.

Pontuação: A avaliação quantitativa deste item corresponde à atribuição de 0, 1 ou 2 pontos. Quando apenas uma das componentes que constitui a tarefa é realizada é dado 1 ponto, 2 pontos quando são realizadas ambas e 0 pontos quando nenhuma é realizada.

NOÇÃO DO CORPO

Instrução: A criança, inicialmente, terá de reconhecer ou nomear as partes do corpo que o técnico indicar. No momento seguinte será solicitado o desenho da figura humana.

Material: Folha de papel, canetas de feltro/ lápis de cor

Tipo de Item: Individual

Observação: 1) Reconhecer as partes do corpo; 2) Nomear as estruturas do corpo; 3) Desenhar a figura humana.

Pontuação: Nas provas 1) e 2) a cotação é: 2 (Realizou tudo corretamente); 1 (reconheceu/nomeou apenas só alguns); 0 (não fez).

Na prova 3) a cotação é: 2 (desenho correto); 1 (desenho incompleto, faltam algumas estruturas da figura humana); 0 (incorreto/ não realizou).

MOTRICIDADE GLOBAL

Deslocamentos

Instrução: Inicialmente as crianças devem deslocar-se segundo as indicações do técnico (e.g. “passinhos à gigante”, “passinhos à bebé”). De seguida deverão percorrer uma distância a rastejar. Posteriormente terão de percorrer uma distância a saltar a pés juntos e, por fim terão de subir a uma cadeira ou banco e saltar para o chão.

Material: Banco ou cadeira

Tipo de Item: Coletivo

Observação: 1) Realizar marcha controlada; 2) Rastejar; 3) Saltar a pés juntos; 4) Saltar da cadeira/ banco.

Pontuação: Os itens numerados acima serão assinalados com S (Sim) ou N (Não) consoante a criança realize ou não a tarefa.

Coordenação Oculomanual

Instrução: A criança na posição de pé deve lançar uma bola de ténis para dentro de um cesto colocado para uma distância de 1,50 metros.

Material: Bola de Ténis, "Cesto" e fita métrica.

Tipo de Item: Coletivo

Observação: Observar a postura, a base de sustentação, a qualidade da preensão da bola, a força e o tipo de lançamento, isto é, por cima do ombro ou por baixo.

Tentativas: Pode ser dada, caso necessário, numa primeira tentativa para perceber a tarefa. São efetuados 3 lançamentos.

Pontuação: A avaliação quantitativa deste item corresponde ao número de lançamentos bem sucedidos.

Coordenação Oculopedal

Instrução: A criança na posição de pé deve rematar uma bola de ténis fazendo-a passar entre as pernas da cadeira colocada a uma distância de 1,50 metros.

Material: Bola de ténis, cadeira e fita métrica.

Tipo de Item: Coletivo

Observação: Observar a postura, a base de sustentação, a força e o tipo de remate, isto é, se o movimento é limitado à perna ou se existe um movimento completo de todo o membro inferior.

Tentativas: Pode ser dada, caso necessário, numa primeira tentativa para perceber a tarefa. São efetuados 3 remates.

Pontuação: A avaliação quantitativa deste item corresponde ao número de remates bem-sucedidos.

MOTRICIDADE FINA

Escrever o nome

Instrução: Pegar num lápis e escrever o seu nome no papel.

Material: Lápis e papel.

Tipo de item: Atividade individual.

Observação: Pega do lápis; letras, seu formato e orientação.

Pontuação: 1) Pega realizada de forma correta; 2) Letras adequadas no seu formato; 3) letras adequadas na sua orientação

Peças no fio

Instrução: As crianças mais pequenas (3-4 anos) devem enfiar determinadas peças no fio, após solicitação.

As crianças da faixa etária superior (a partir dos 5 anos) devem colocar igualmente peças no fio, mas segundo duas indicações diferentes. Enfiar peças através de um ditado de cores. E por fim, enfiar peças sob uma sequência de cores.

Material: Fio e respetivas peças.

Tipo de item: Atividade individual.

Observação e Pontuação: 1) Coordenação no enfiar das peças (registar nº de peças); 2) correção na colocação (registar segundos); 3) exatidão das cores; 4) acerto das sequências (Os itens 3 e 4 apenas são avaliados nas crianças a partir dos cinco anos). Nos itens 3) e 4) a pontuação é: 2 (sequência e ditado de cores corretos); 1 (só algumas peças corretas); 0 (incorreto).

Anexo IV – Planos de Intervenção do Projeto de Educação Psicomotora



Plano de Sessão nº 1 – Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”

Data: 26/11/2015

Estagiários: Mariana Costa, Ruben Barbosa e Teresa Baião

Objetivos Específicos: Promover a Tonicidade e a Equilibração

Atividade		Descrição	Objetivos Operacionais	Material	Estratégias
Diálogo Inicial		Breve explicação das atividades a desenvolver na sessão.	- Estabelecer interação e comunicação	_____	_____
Ativação Corporal		<ul style="list-style-type: none"> - Pescoço (girar a cabeça para a esquerda e para a direita); - Membros superiores (para a frente e para trás. Repetir para o outro braço); - Pulsos (com os dedos entrelaçados realizar rotação dos pulsos); - Cintura (com as pernas um pouco afastadas, as mãos na cintura, rodar a bacia para a esquerda e para a direita); - Joelhos (agachamentos); - Tornozelos (com a biqueira apoiada no chão, realizar rotação do tornozelo para a direita e para a esquerda. Repetir para o outro pé). 	- Mobilizar/Ativar as zonas do corpo mencionadas.	_____	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstração; - Análise de tarefas; - Reforço Positivo.
G1 G2	Flamingo	As crianças deslocam-se pela sala ao som de uma música. Quando a música parar as crianças devem imitar um flamingo (abrir os braços ao nível dos ombros e permanecer em apoio unipedal). Quando a música recomeçar continuam a caminhar até que a música pare novamente.	<ul style="list-style-type: none"> - Permanecer em apoio unipedal; - Manter a atenção durante a atividade. 	Música	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstração; - Reforço Positivo.
G3	O Guia	As crianças são divididas em pares. Um dos elementos do par é o guia que terá de dar indicações ao colega, que está de olhos vendados, para encontrar uma bola. Cada par realiza a atividade à vez.	- Fornecer/seguir as indicações para encontrar o objeto;	Bola, venda.	

			- Manter o equilíbrio quando está de olhos vendados.		
G1 G2	O Percurso	As crianças deverão realizar um percurso composto por: - distância a percorrer pisando uma linha reta; - distância a percorrer realizado saltos a “pés juntos”; - distância a percorrer pisando uma linha curva/ circunferência.	- Percorrer as distâncias de acordo com as instruções; - Manter o equilíbrio durante a realização dos percursos.	Giz ou fita-cola colorida para marcar linhas no chão	- Demonstração; - Reforço Positivo.
G1 G2	Do mais leve ao mais pesado	São apresentadas cinco imagens de animais às crianças, que estes têm de identificar (formiga, rato, cão, leão e elefante). Com o auxílio dos técnicos as imagens são ordenadas por tamanho. As crianças começam por se deslocar pela sala em passos leves e pequenos, imitando a formiga e vão aumentando progressivamente até chegar ao elefante.	- Compreender a noção de pesado e leve; - Transmitir através dos passos a noção de pesado e leve; - Organizar as imagens.	Imagens de animais	- Reforço Positivo.
G3		São apresentadas sete imagens de animais às crianças, que estes têm de identificar e ordenar por tamanho/peso (formiga, rato, esquilo, gato, cão, leão e elefante). As crianças começam por se deslocar pela sala em passos leves e pequenos, imitando a formiga, e vão aumentando progressivamente até chegar ao elefante.			
G3	Não te atrapalhes!	As crianças estão divididas em pares. Inicialmente cada elemento do par tem de realizar um percurso em apoio unipedal de um lado da sala para o outro, de seguida, ainda em apoio unipedal têm de dar as mãos e baixarem-se para apanhar uma bola que está no chão. No final retornam ao local de partida em apoio unipedal, de mãos dadas e sem perder a bola.	- Deslocar-se em apoio unipedal; - Apanhar a bola do chão, em apoio unipedal, de mãos dadas com o colega; - Transportar a bola até ao local de partida.	Bola	
Retorno à calma/ Relaxação		É solicitado às crianças que se deitem no chão numa posição confortável. De acordo com as indicações do técnico realizam elevação e contração do membro inferior direito durante 3 segundos e depois repousam o membro no chão durante 7 segundos.	- Regular o nível tónico; - Regular a respiração.	Música	_____

		<p>Repete-se novamente. O mesmo é repetido para o outro membro inferior e para os membros superiores.</p> <p>Num momento seguinte solicita-se à criança que realize inspirações e expirações.</p> <p>No final a criança permanece apenas deitada no chão durante alguns segundos.</p>			
	Diálogo final	Partilha das vivências da sessão.	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer interação e comunicação; - Relembrar atividades da sessão. 	_____	_____



Plano de Sessão nº2 – Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”

Data: 3/12/2015

Estagiários: Mariana Costa, Ruben Barbosa e Teresa Baião

Objetivos Específicos: Promover a Tonicidade e a Equilibração

Atividade		Descrição	Objetivos Operacionais	Material	Estratégias
Diálogo Inicial		Breve explicação das atividades a desenvolver na sessão.	- Estabelecer interação e comunicação	_____	_____
G1	Ativação Corporal	<ul style="list-style-type: none"> - Pescoço (girar a cabeça para a esquerda e para a direita); - Membros superiores (para a frente e para trás. Repetir para o outro braço); - Pulsos (com os dedos entrelaçados realizar rotação dos pulsos); - Cintura (com as pernas um pouco afastadas, as mãos na cintura, rodar a bacia para a esquerda e para a direita); - Joelhos (agachamentos); - Tornozelos (com a biqueira apoiada no chão, realizar rotação do tornozelo para a direita e para a esquerda. Repetir para o outro pé). 	- Mobilizar/Ativar as zonas do corpo mencionadas.	_____	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstração; - Análise de tarefas; - Reforço Positivo.

G3	Ativação Corporal “Balões”	As crianças deverão deslocar-se pela sala e impedir que um balão toque no chão. O número de balões em jogo irá aumentar ao longo da atividade. Apenas poderão dar toques nos balões, e não os agarrar.	- Mobilizar/Ativar as zonas do corpo mencionadas; - Impedir que o(s) balão(ões) toquem no chão.	_____	- Reforço Positivo.
G1 G2	A manhã	As crianças estão sentadas no chão, em roda. É contada uma história. Durante a mesma as crianças terão de reproduzir gestos/ realizar movimentos de acordo com a demonstração.	- Reproduzir os gestos demonstrados; - Manter o equilíbrio durante a atividade.	_____	- Demonstração; - Reforço Positivo.
G3	Escultura	As crianças estão divididas em pares. Uma das crianças do par é o escultor e a outra a escultura. O escultor deve moldar a estátua para criar uma escultura criativa. A criança que é a estátua deve relaxar o corpo, permitindo os movimentos do escultor. De seguida trocam de funções.	- Mover as partes do corpo do colega para criar uma estátua criativa; - Reduzir o nível tónico das partes do corpo movidas pelo escultor.	_____	- Reforço Positivo.
G1 G2	Grande Dragão	As crianças estão em fila, sendo que o primeiro elemento da fila é a cabeça do Grande Dragão. A cabeça do dragão irá reproduzir gestos que os restantes terão de imitar. Inicialmente é um técnico que está no início da fila.	- Imitar os gestos realizados pelo primeiro elemento da fila; - Criar gestos para que os restantes reproduzam; - Manter o equilíbrio durante a atividade.	_____	- Demonstração; - Reforço Positivo.
G3	Escultura com mímica	As crianças estão divididas em pares. Uma das crianças do par é o escultor e a outra a escultura. O escultor deve moldar a estátua para criar uma escultura que representa um determinado objeto/animal/pessoa que o técnico lhe disser. A criança que é a estátua deve relaxar o corpo, permitindo os movimentos do escultor. De seguida trocam de funções. Apenas o escultor sabe qual a palavra que o técnico transmitir. As restantes crianças deverão adivinhar.	- Mover as partes do corpo do colega para criar a palavra; - Reduzir o nível tónico das partes do corpo movidas pelo escultor; - Adivinhar o que representa a escultura.	_____	- Reforço Positivo.
G1 G2	Circuito de Equilíbrio	Uma de cada vez, as crianças irão realizar um circuito composto pelas tarefas: - Passar por baixo de uma mesa;	- Passar por baixo da mesa;	Mesa, cadeira, giz	- Demonstração; - Reforço Positivo.

		<ul style="list-style-type: none"> - Percorrer distância em saltos a pés juntos, entre linhas marcadas no chão, sem as pisar; - Saltar de uma cadeira para o chão; - Percorrer distância em apoio unipedal. <p>Cada criança realiza o percurso duas vezes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saltar a pés juntos sem pisar as linhas; - Saltar da cadeira para o chão; - Deslocar-se em apoio unipedal. 		
G3	Pés atados	As crianças são divididas em trios. O elemento do centro do trio tem os pés atados ao elemento que está ao seu lado esquerdo, e ao seu lado direito. O trio deverá realizar um percurso, no qual terá de andar para a frente, andar de lado, saltitar, apanhar uma bola e lança-la ao cesto.	<ul style="list-style-type: none"> - Manter o equilíbrio durante a atividade; - Deslocar-se de acordo as indicações de cada parte do percurso; - Apanhar bola e lançar para cesto; - Acertar a bola no cesto. 	Bola, fitas para atar as pernas, cesto.	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstração; - Reforço Positivo.
	Retorno à calma/ Relaxação	É solicitado às crianças que se deitem no chão numa posição confortável. De acordo com as indicações do técnico realizam elevação e contração do membro inferior direito durante 3 segundos e depois repousam o membro no chão durante 7 segundos. Repete-se novamente. O mesmo é repetido para o outro membro inferior e para os membros superiores. Num momento seguinte solicita-se à criança que realize inspirações e expirações. No final a criança permanece apenas deitada no chão durante alguns segundos.	<ul style="list-style-type: none"> - Regular o nível tónico; - Regular a respiração. 	Música	_____
	Diálogo final	Partilha das vivências da sessão.	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer interação e comunicação; - Relembrar atividades da sessão. 	_____	_____

A manhã – Descrição da Atividade

“Vamos fingir que é de manhã e que acordámos agora. Estamos sentados na cama e vamos espreguiçar... A seguir vamos caminhar até à cozinha para tomar o pequeno almoço que a mãe preparou... Que bem que cheira o leite com chocolate, vamos cheirá-lo... Vamos bebê-lo, mas está quente, temos de soprar... Pronto, já está bom, vamos beber. Agora vamos caminhar até à casa de banho e vamos tomar banho. Lavamos o cabelo, a cara, um braço, e o outro, a barriga, uma perna e a outra. E agora vamos vestir... Estamos prontos para ir dar um passeio (levantar do chão). Vamos caminhar... Ups! Vem aí um carro temos de parar... já podemos continuar a andar outra vez.... Esteve a chover, está à nossa frente uma grande poça de água, temos de saltar bem

alto para não molhar os sapatos... Vamos continuar a andar... Agora temos muitas poças pequenas, temos de dar muitos saltos pequenos... Vamos continuar a caminhar... E pronto já chegámos à escola!"



Plano de Sessão nº3 – Externato A Ritinha

Data: 10/12/2015

Estagiários: Mariana Costa, Ruben Barbosa e Teresa Baião

Objetivos Específicos: Promover a Lateralidade

Atividade		Descrição	Objetivos Operacionais	Material	Estratégias
Diálogo Inicial		Breve explicação das atividades a desenvolver na sessão.	- Estabelecer interação e comunicação	_____	_____
G1 G2	Ativação Corporal	- Pescoço (girar a cabeça para a esquerda e para a direita); - Membros superiores (para a frente e para trás. Repetir para o outro braço); - Pulsos (com os dedos entrelaçados realizar rotação dos pulsos); - Cintura (com as pernas um pouco afastadas, as mãos na cintura, rodar a bacia para a esquerda e para a direita); - Joelhos (agachamentos); - Tornozelos (com a biqueira apoiada no chão, realizar rotação do tornozelo para a direita e para a esquerda. Repetir para o outro pé).	- Mobilizar/Ativar as zonas do corpo mencionadas.	_____	- Demonstração; - Análise de tarefas; - Reforço Positivo.
G3		Atividade escolhida pelas crianças.	- Mobilizar/Ativar as zonas do corpo.	_____	- Reforço Positivo.
G1 G2	A direita e a esquerda	Inicialmente é explicado às crianças o significado de “direita” e “esquerda” e desenha-se uma bolinha verde na sua mão direita e uma bolinha vermelha na sua mão esquerda. De seguida, é colocada à frente das crianças uma cadeira de costas voltadas para eles, e é colocada uma bola ao lado esquerdo da cadeira, e depois uma bola ao lado direito, explicando novamente estas noções.	- Manter a atenção durante a explicação; - Associar a mão com a cor vermelha ao lado esquerdo e a mão com a cor verde ao lado direito.	Cadeira, bola, caneta verde e caneta vermelha	- Demonstração; - Reforço Positivo.
G3	Tempestade na Viagem	É criado um círculo com cadeiras e as crianças permanecem sentadas, sem sobrar nenhuma cadeira vazia. Um dos	- Manter a atenção durante a atividade;	Cadeiras	- Demonstração;

		técnicos dirige a atividade, começando por dizer “Vamos imaginar que estamos num barco”, quando disser “direita”, todos devem troca de lugar, sentando-se no lugar imediatamente à sua direita. O mesmo quando disser “esquerda”, devem trocar de lugar, sentando-se no lugar imediatamente à esquerda. Quando disser “tempestade” todos deverão mudar de lugar, para uma cadeira qualquer.	- Identificar o lado direito e o lado esquerdo; - Sentar-se na cadeira correta.		- Reforço Positivo.
G1 G2	Música do Panda	É colocada uma música do Panda vai à Escola, que se denomina “Vem que eu te vou ensinar”, na qual são reproduzidos gestos com a mão direita, mão esquerda, ombro direito, ombro esquerdo, pé direito, pé esquerdo, entre outras partes do corpo.	- Reproduzir os gestos mencionados na música; - Identificar os membros do lado direito e esquerdo.	Música	- Demonstração; - Reforço Positivo.
G3	Espelho	As crianças estão divididas em pares. Uma das crianças realiza movimentos corporais e a outra é o espelho, ou seja, deve imitar. De seguida trocam de papéis. Posteriormente, uma das crianças realiza movimentos corporais, e a outra deverá imitar, mas utilizado o mesmo lado do corpo, i.e., imita os gestos sem espelho.	- Manter a atenção; - Reproduzir os gestos realizados pelo colega em espelho e utilizado o mesmo lado do corpo; - Realizar movimentos para o colega reproduzir.	_____	- Reforço Positivo.
G1 G2	Escolhe um lado	As crianças estão sentadas num dos lados da sala. Do lado oposto são colocadas duas caixas. Uma a uma, as crianças vão colocar um objeto verde na caixa do lado direito ou um objeto vermelho na caixa do lado direito. No final os técnicos pedem a cada criança para ir buscar um objeto à caixa do lado direito ou à caixa do lado esquerdo, aleatoriamente.	- Colocar os objetos na caixa correta; - Associar a cor vermelha ao lado esquerdo e a cor verde ao lado direito. - Identificar o lado direito e o lado esquerdo.	Objetos verdes, objetos vermelhos, 2 caixas.	- Demonstração; - Reforço Positivo.
G3	Um passo para a direita e outro para a esquerda	As crianças colocam-se em fila, em cima de uma linha marcada no chão. O técnico realiza questões de respostas dicotômicas (sim ou não). Quando a criança pretender responder “Sim” então deverá dar um passo para a direita, se quiser responder “Não”, então dará um passo para a esquerda.	- Manter a atenção; - Associar o “Sim” a passos para o lado direito e o “Não” a passos para o lado esquerdo.	Linha marcada no chão	- Reforço Positivo
G1 G2	Pintura	Numa folha encontra-se uma imagem dividida ao meio com uma linha. As crianças deverão colorir a verde e a vermelho as partes direita e esquerda, respetivamente.	- Associar a cor vermelha ao lado esquerdo e a cor verde ao lado direito;	Imagem, lápis verde e lápis vermelho	- Reforço Positivo

			- Identificar o lado direito e o lado esquerdo.		
Retorno à calma/ Desenho	Realização de desenho de expressão livre.		- Expressar-se através de desenho	Folha e lápis de cor.	_____
Diálogo final	Partilha das vivências da sessão.		- Estabelecer interação e comunicação; - Relembrar atividades da sessão.	_____	_____



Plano de Sessão nº4 – Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”

Data: 17/12/2015

Estagiários: Ruben Barbosa e Teresa Baião

Objetivos Específicos: Promover a Lateralidade

Atividade		Descrição	Objetivos Operacionais	Material	Estratégias
Diálogo Inicial		Breve explicação das atividades a desenvolver na sessão.	- Estabelecer interação e comunicação	_____	_____
G1 G2	Ativação Corporal	- Pescoço (girar a cabeça para a esquerda e para a direita); - Membros superiores (para a frente e para trás. Repetir para o outro braço); - Pulsos (com os dedos entrelaçados realizar rotação dos pulsos); - Cintura (com as pernas um pouco afastadas, as mãos na cintura, rodar a bacia para a esquerda e para a direita); - Joelhos (agachamentos); - Tornozelos (com a biqueira apoiada no chão, realizar rotação do tornozelo para a direita e para a esquerda. Repetir para o outro pé).	- Mobilizar/Ativar as zonas do corpo mencionadas.	_____	- Demonstração; - Análise de tarefas; - Reforço Positivo.
G3		Atividade sugerida pelas crianças.	- Mobilizar/Ativar as zonas do corpo.	_____	- Reforço Positivo.

	Ao som da pandeireta	As crianças deslocam-se pela sala em passadas lentas ou rápidas consoante o ritmo da pandeireta, tocada rápida ou lentamente, respetivamente.	- Manter a atenção; - Deslocar-se rápida ou lentamente consoante o som da pandeireta.	Pandeireta	- Demonstração; - Reforço Positivo.
G1 G2	O reizinho manda	Um dos técnicos coloca-se num extremo da sala e as crianças no extremo oposto, voltados de frente para o técnico. O técnico indica e reproduz movimentos que a criança terá também de realizar. Para facilitar a compreensão do lado direito e esquerdo, o técnico poderá realizar alguns dos movimentos voltado de costas para as crianças.	- Manter a atenção; - Reproduzir os movimentos indicados pelo técnico; - Identificar o lado esquerdo e direito.	_____	- Demonstração; - Reforço positivo.
G3	Troca de Lugar	As crianças encontram-se em pé, formando uma roda. O técnico indica, a uma criança de cada vez, para trocar de lugar com a criança que está X lugares do seu lado esquerdo, ou X lugares ao seu lado direito. A criança deverá deslocar-se para a frente do colega e pedir-lhe que troque de lugar com ela.	- Manter a atenção; - Identificar o lado direito e o esquerdo; - Trocar de lugar com a criança que está no lugar referido pelo técnico.	_____	- Reforço Positivo.
G3	Construção de desenho	Numa folha encontra-se um menino voltado de frente, e ao seu lado, uma menina de costas. As crianças irão desenhar itens do lado esquerdo ou direito do menino ou menina consoante as indicações dos técnicos.	- Identificar o lado esquerdo e o lado direito, nas duas perspetivas (voltado de frente e de costas); - Desenhar os itens referidos.	Folha com desenho do menino e menina, canetas de feltro	- Reforço Positivo.
G1 G2	Música do Panda	É colocada uma música do Panda vai à Escola, que se denomina “Vem que eu te vou ensinar”, na qual são reproduzidos gestos com a mão direita, mão esquerda, ombro direito, ombro esquerdo, pé direito, pé esquerdo, entre outras partes do corpo. Inicialmente são explicados os movimentos, sem a música, para facilitar o acompanhamento dos mesmos durante o decorrer da atividade.	- Reproduzir os gestos mencionados na música; - Identificar os membros do lado direito e esquerdo.	Música	- Demonstração; - Reforço Positivo.
G1 G2	Duas linhas	Uma das crianças coloca-se num extremo da sala, voltada de costas para as restantes. As outras colocam-se em fila no outro extremo da sala. Uma de cada vez, as crianças irão	- Identificar o lado direito e o lado esquerdo;		- Demonstração; - Reforço Positivo.

		deslocar-se para o lado direito ou esquerdo da criança que está sozinha, de acordo com as indicações do técnico, formando no final uma linha nesse extremo da sala.	- Deslocar-se para o lado correto de acordo com as indicações.	_____	
	Retorno à calma/ Relaxação com bola	As crianças colocam-se no chão, em decúbito dorsal, e de olhos fechados. Os técnicos percorrem uma bola pelo seu corpo. É colocada uma música calma.	- Regular o nível tônico; - Regular a respiração.	Bolas; Música	_____
	Diálogo final	Partilha das vivências da sessão.	- Estabelecer interação e comunicação; - Relembrar atividades da sessão.	_____	_____



Plano de Sessão nº5 – Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”

Data: 07/01/2016

Estagiários: Mariana Costa, Ruben Barbosa e Teresa Baião

Objetivos Específicos: Promover a Tonicidade, Equilibração e Lateralidade

Atividade		Descrição	Objetivos Operacionais	Material	Estratégias
Diálogo Inicial		Breve explicação das atividades a desenvolver na sessão.	- Estabelecer interação e comunicação	_____	_____
G1 G2	Ativação Corporal	- Pescoço (girar a cabeça para a esquerda e para a direita); - Membros superiores (para a frente e para trás. Repetir para o outro braço); - Pulsos (com os dedos entrelaçados realizar rotação dos pulsos); - Cintura (com as pernas um pouco afastadas, as mãos na cintura, rodar a bacia para a esquerda e para a direita); - Joelhos (agachamentos); - Tornozelos (com a biqueira apoiada no chão, realizar rotação do tornozelo para a direita e para a esquerda. Repetir para o outro pé).	- Mobilizar/Ativar as zonas do corpo mencionadas.	_____	- Demonstração; - Análise de tarefas; - Reforço Positivo.
G3	Ativação Corporal	Atividade “Lobos e Carneirinhos”	- Mobilizar/Ativar as zonas do corpo.	_____	- Reforço Positivo.

G1 G2	Atividade do Passeio	É contada uma história, durante a qual as crianças têm de reproduzir gestos. A história encontra-se abaixo da tabela.	<ul style="list-style-type: none"> - Manter a atenção; - Reproduzir os gestos corretamente; - Manter o equilíbrio; - Identificar a direita e a esquerda. 	Corda, giz para marcar círculos no chão	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstração; - Reforço Positivo.
G3	Muda de posição	Uma das crianças coloca-se ao centro, e as restes em cada um dos seus 4 lados (frente, esquerda, direita, atrás). Como são mais do que 5 crianças, as restantes colocam-se atrás. Ao som de uma palma todas as crianças, exceto a que está ao centro, deslocam-se para a direita e depois terão de indicar a posição em que estão relativamente à criança do centro. As crianças que estão à esquerda, quando forem para a posição "atrás" colocam-se no fim da fila e a primeira da fila passa para o lugar à direita.	<ul style="list-style-type: none"> - Manter a atenção; - Identificar o lado direito e o esquerdo; - Mudar de lugar, corretamente. 	_____	<ul style="list-style-type: none"> - Reforço Positivo; - Demonstração.
G1 G2	Ouve e faz!	Um dos técnicos coloca-se num extremo da sala e as crianças no extremo oposto, voltados de frente para o técnico. O técnico indica e reproduz movimentos que a criança terá também de realizar. Para facilitar a compreensão do lado direito e esquerdo, o técnico poderá realizar alguns dos movimentos voltado de costas para as crianças.	<ul style="list-style-type: none"> - Manter a atenção; - Reproduzir os movimentos indicados pelo técnico; - Identificar o lado esquerdo e direito. 	_____	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstração; - Reforço positivo.
G3	Bola à direita ou à esquerda	As crianças colocam-se de pé, em círculo, umas voltadas para o centro e outras voltadas para fora, alternadamente. Uma das crianças tem uma bola que irá colocar no lado direito/esquerdo de um colega de acordo com as indicações do técnico. De seguida é essa criança a realizar a atividade, e assim sucessivamente.	<ul style="list-style-type: none"> - Manter a atenção; - Identificar o lado direito e o esquerdo do outro, quando está de frente ou voltado de costas para si; - Colocar a bola no local correto. 	Bola	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstração; - Reforço Positivo.
G1 G2	Aventura na Floresta	As crianças percorrer, uma de cada vez, um percurso composto por distância a percorrer sobre uma linha reta, distância a percorrer sobre uma linha curva, saltos por dentro de círculos marcados no chão, e por último, quando estiverem dentro do último círculo devem atirar uma bola para tentar derrubar um pino.	<ul style="list-style-type: none"> - Manter o equilíbrio; - Percorrer a distância sobre as linhas; - Saltar de um círculo para o outro; 	Giz para marcar linhas no chão, pino, bolas.	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstração; - Reforço Positivo.

		Durante os percursos os técnicos jogam bolas pelo chão que passam à frente da criança, quer irão representar animais que lhes dificultam a realização do percurso.	- Atirar a bola para derrubar o pino.		
G3	Caminhada com sequência de passos	Uma criança de cada vez irá realizar um percurso composto por: passos sobre linha reta, passos sobre linha curva, saltos dentro de círculos marcados no chão. Um dos técnicos dá à criança uma sequência de passos (e.g. pé direito-esquerdo-direito-direito), que a criança terá de memorizar e de acordo com a qual terá de se deslocar. Os pés referidos na sequência são os que estão apoiados no chão.	- Identificar o pé direito e o esquerdo; - Memorizar a sequência de passos; - Manter o equilíbrio; - Deslocar-se corretamente, de acordo com a sequência.	Giz para marcar linhas no chão	- Reforço Positivo.
G1 G2	Os pesos	As crianças sentam-se em roda no chão. São mostrados 4 objetos, que com o auxílio dos técnicos são ordenados do mais leve para o mais pesado. De seguida as crianças terão de percorrer o espaço imitando o objeto leve (passos leves e lentos), e progressivamente os passos tornam-se mais pesados e rápidos, em representação dos restantes objetos.	- Associar os passos pesados e barulhentos aos objetos grandes e pesados; - Associar os passos leves e silenciosos aos objetos pequenos e leves. - Realizar passada pesada e passada leve.	4 objetos	- Demonstração; - Reforço Positivo.
G1 G2	A semente	É explicado às crianças que no início vamos ser uma sementinha que se vai transformar numa árvore. A descrição pormenorizada do exercício encontra-se abaixo.	- Alternar de momentos de tensão, para momentos de relaxamento; - Acompanhar as indicações e realizar os movimentos.	_____	- Demonstração; - Reforço Positivo.
	Retorno à calma/ Relaxação ativo passiva dos Membros Superiores	As crianças sentam-se, confortavelmente numa cadeira, de olhos fechados. É lhes dito que devem “adormecer” os braços, deixar os braços “moles”. Os técnicos começam por realizar rotação de cada dedo, depois elevação e depressão da mão, elevação e depressão do antebraço, e por fim elevação e depressão do braço. Cada movimento é repetido 2 vezes, com alguns segundos de intervalo. De seguida repete-se para o outro lado do corpo.	- Regular o nível tónico; - Regular a respiração.	Cadeiras	_____

Diálogo final	Partilha das vivências da sessão.	- Estabelecer interação e comunicação; - Relembrar atividades da sessão.	_____	_____
----------------------	-----------------------------------	---	-------	-------

Atividade do Passeio – Descrição:

“Está um belo dia, vamos fazer uma viagem de autocarro até ao jardim (sentar as crianças em fila no chão, um dos técnicos à frente) Vamos fazer adeus às pessoas que estão ao nosso lado esquerdo (acenar com a mão esquerda) ... e agora às pessoas que estão ao nosso lado direito (acenar com a mão direita) ... O autocarro vai começar a andar..... uma curva (inclinar para um dos lados) E outra curva (inclinar para o outro lado) Continuamos a seguir viagem.... Chegámos, vamos sair do autocarro (levantar). Agora vamos caminhar até perto do lago do jardim, mas temos de atravessar a estrada, vamos olhar para ver se não vem nenhum carro, vamos olhar para o lado esquerdo, para o lado direito, e podemos atravessar. Vamos caminhar até ao lago.... Chegámos ao lago e lá há umas pedras para passar por cima da água, vamos saltar pelas pedras (colocar círculos marcados no chão a fingir que são as pedras), chegámos ao outro lado do lago do jardim. Vamos sentar um bocadinho a olhar para os patos... e vamos cheirar as flores que há no jardim.... Está a começar a chover, temos de ir de volta para o autocarro, vamos atravessar a ponte (corda estendida no chão e têm de caminhar por cima da corda) ... e vamos caminhar depressa até ao autocarro... Uf! Chegámos ao autocarro vamos voltar para casa.”

A Semente – Descrição:

Inicialmente é indicado às crianças que se devem agachar e devem ficar “enroladinhas”, para se tornarem numa semente. “Tal como a semente, vamos tornar-nos muito pequeninos. Estamos escondidos na terra. Não nos mexemos, respiramos muito devagarinho. A semente vai crescer um bocadinho e vai sair da terra” (levantar lentamente a cabeça, os ombros, esticar as costas). “A árvore vai crescer... A árvore vai começar a ficar alta, mais alta, cada vez mais alta” (as mãos soltam-se e sobem lentamente, e depois começam a levantar-se. Quando já estiverem em pé, como os braços esticados para cima vão começar a crescer as folhas da árvore). “ As folhas da árvore estão a crescer” (afastar os braços com as palmas das mãos para o exterior, baixando-os lentamente). “Agora que já somos uma árvore crescida vamos criar novas sementes” (relaxar todo o corpo de uma só vez e voltar para a posição inicial. Repetir novamente o ciclo).



Plano de Sessão nº6 – Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”

Data: 14/01/2016

Estagiários: Mariana Costa, Ruben Barbosa e Teresa Baião

Objetivos Específicos: Promover a Estruturação Espaço-temporal e Noção do Corpo

Atividade		Descrição	Objetivos Operacionais	Material	Estratégias
Diálogo Inicial		Breve explicação das atividades a desenvolver na sessão.	- Estabelecer interação e comunicação	_____	_____
G1 G2	Ativação Corporal	- Pescoço (girar a cabeça para a esquerda e para a direita); - Membros superiores (para a frente e para trás. Repetir para o outro braço); - Pulsos (com os dedos entrelaçados realizar rotação dos pulsos); - Cintura (com as pernas um pouco afastadas, as mãos na cintura, rodar a bacia para a esquerda e para a direita); - Joelhos (agachamentos); - Tornozelos (com a biqueira apoiada no chão, realizar rotação do tornozelo para a direita e para a esquerda. Repetir para o outro pé).	- Mobilizar/Ativar as zonas do corpo mencionadas.	_____	- Demonstração; - Análise de tarefas; - Reforço Positivo.
G3		Atividade escolhida pelas crianças do grupo.	- Mobilizar/Ativar as zonas do corpo.	_____	- Reforço Positivo.
G1 G2	Descubro o meu corpo	As crianças colocam-se em roda, sentadas no chão, juntamente com o técnico. O técnico irá identificar as partes do corpo e as crianças irão acompanhar (e.g. “Descubro o meu pé... a minha perna...”). Posteriormente as crianças deslocam-se pela sala ao som da música. Quando a música parar o técnico indica uma parte do corpo que as crianças na qual as crianças terão de tocar.	- Manter a atenção; - Acompanhar a identificação das partes do corpo feita pelo técnico; - Deslocar-se pela sala; - Identificar as partes do corpo.	Música	- Demonstração; - Reforço Positivo.
G3	Adaptar o número de passos	As crianças colocam-se atrás de uma linha num dos extremos da sala e no outro extremo encontra-se outra linha. As crianças deverão percorrer o espaço com o número de passos indicado pelo técnico.	- Adequar os passos ao seu número e à distância a percorrer.	Giz para marcar linhas no chão	- Reforço Positivo; - Demonstração.
G1 G2	O tapete mágico	Cada uma das crianças tem um tapete mágico (folha de jornal). As crianças deslocam-se pela sala, e de acordo com a indicação do técnico deverão deslocar-se para um dos tapetes e colocar lá a parte do corpo indicada (e.g. pé, dois pés, pé e mão).	- Deslocar-se pela sala; - Manter a atenção; - Identificar as partes do corpo; - Colocar parte do corpo indicada no tapete.	Folhas de jornal	- Demonstração; - Reforço positivo.

G3	Ordem	As crianças colocam-se em fila, a que está no início da fila lança uma bola à parede e desloca-se rapidamente para o fim da fila, a que está em segundo lugar irá apanhar a bola e antes de a lançar deverá cumprir uma ordem, dada previamente (e.g. bater palmas; dar uma volta sobre si próprio). A atividade irá desenvolver-se sempre nesta sequência.	<ul style="list-style-type: none"> - Lançar a bola à parede; - Receber a bola; - Cumprir a ordem; - Memorizar a ordem transmitida previamente. 	Bola	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstração; - Reforço Positivo.
G1 G2	As figuras	É dada a cada uma das crianças uma folha com uma figura geométrica no topo (quadrado, círculo ou triângulo), que a criança terá de reproduzir na parte inferior da folha. De seguida, são marcadas essas figuras no chão. De acordo com as indicações do técnico as crianças devem deslocar-se para dentro da figura indicada.	<ul style="list-style-type: none"> - Reproduzir a figura corretamente; - Identificar figuras geométricas; - Deslocar-se para dentro da figura correta. 	Giz para marcar figuras no chão, lápis de cor, folhas com figura desenhada.	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstração; - Reforço Positivo.
G3	Imitar os sons	As crianças sentam-se em roda no chão. Cada uma das crianças tem um instrumento musical, bem como o técnico (e.g. maracas, pandeireta, guizos, clavas, reco reco). O técnico irá realizar um ritmo/som com o objeto que as crianças deverão reproduzir. De seguida cada uma das crianças realiza um som para os restantes imitarem.	- Reproduzir o som/ritmo.	Instrumentos musicais	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstração; - Reforço Positivo.
G1 G2		As crianças sentam-se em roda no chão. Cada uma das crianças tem um objeto, bem como o técnico (e.g. caneta, lápis ou instrumento musical). O técnico irá realizar um ritmo/som com o objeto que as crianças deverão reproduzir.		Objetos/ instrumentos musicais	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstração; - Reforço Positivo.
G3	Mapa da Sala	Cada uma das crianças deverá realizar um mapa da sala, e posteriormente será escolhido o melhor mapa que poderá vir a ser utilizado nas sessões seguintes.	- Criar mapa da sala.	Folha e lápis de cor	<ul style="list-style-type: none"> - Reforço Positivo.
Diálogo final		Partilha das vivências da sessão.	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer interação e comunicação; - Relembrar atividades da sessão. 	_____	_____



Plano de Sessão nº7 – Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”

Data:28/01/2016

Estagiários: Ruben Barbosa e Teresa Baião

Objetivos Específicos: Promover a Estruturação Espaço-temporal e Noção do Corpo

Atividade		Descrição	Objetivos Operacionais	Material	Estratégias
Diálogo Inicial		Breve explicação das atividades a desenvolver na sessão.	- Estabelecer interação e comunicação	_____	_____
G1 G2	Ativação Corporal	- Pescoço (girar a cabeça para a esquerda e para a direita); - Membros superiores (para a frente e para trás. Repetir para o outro braço); - Pulsos (com os dedos entrelaçados realizar rotação dos pulsos); - Cintura (com as pernas um pouco afastadas, as mãos na cintura, rodar a bacia para a esquerda e para a direita); - Joelhos (agachamentos); - Tornozelos (com a biqueira apoiada no chão, realizar rotação do tornozelo para a direita e para a esquerda. Repetir para o outro pé).	- Mobilizar/Ativar as zonas do corpo mencionadas.	_____	- Demonstração; - Análise de tarefas; - Reforço Positivo.
		Atividade escolhida pelas crianças do grupo.			- Reforço Positivo.
G1 G2	Caminhar contando os passos	As crianças colocam-se num dos extremos da sala, e inicialmente, todas de mãos dadas e com o auxílio dos técnicos vão percorrer a sala de um extremo ao outro contando o número de passos. De seguida vão tentar adequar os passos para que o número seja diferente.	-Deslocar-se pela sala, adequando o número de passos.	_____	- Demonstração; - Reforço Positivo.
G3	Jogo dos 10 passes	São formadas duas equipas, e cada uma tem de fazer 10 passes seguidos, sem que a bola seja intercetada pela equipa adversária, ou caia no chão.	- Lançar a bola aos colegas de equipa; - Receber a bola dos colegas de equipa; - Realizar dez passes em equipa; - Intercetar a bola da equipa contrária.	Bola	- Reforço Positivo.

G1 G2	Saltar o rio	São colocadas duas linhas paralelas, no chão, com fita-cola colorida, a uma curta distância, representando o rio. Cada criança deverá saltar por cima das linhas, sem pisar o rio. A distância entre as linhas irá progressivamente aumentar.	-Saltar por cima das linhas, sem as pisar; - Adequar o salto à distância.	Fita-cola colorida	- Demonstração; - Reforço positivo.
G3	Mapa	Utilizando os mapas, da sessão anterior, as crianças, serão divididas em pares e, uma delas desenha uma cruz no mapa e o parceiro de equipa deverá ir colocar a bola no local assinalado no mapa. De seguida trocam de funções.	- Assinalar local no mapa; - Identificar o local da sala representado no mapa e colocar lá a bola.	Bola	- Reforço Positivo.
G1 G2	Sequências temporais	São apresentadas às crianças três conjuntos de três figuras que terão de ordenar, seguindo uma sequência lógica temporal.	-Realizar sequência temporal de forma correta; -Identificar a atividade representada na sequência.	Imagens de sequências temporais	- Reforço Positivo.
G3	Jogo do eco	As crianças encontram-se em roda no centro da sala. Uma das crianças realiza um ritmo/som com o próprio corpo, que as restantes deverão ecoar.	- Reproduzir o som/ritmo; - Memorizar o som realizado pelo colega e reproduzi-lo.	—————	- Demonstração; - Reforço Positivo.
G1 G2	Puzzle do corpo humano	As crianças terão de realizar dois puzzles do corpo humano de três peças (cabeça; tronco e membros superiores; membros inferiores), de uma menina e de um menino. Cada uma das crianças tem uma peça que terá de identificar e colocar no local correto. De seguida é apresentado um puzzle mais complexo, com 6 peças (2 membros superiores, 2 membros inferiores, cabeça e tronco), que também terão de realizar.	- Identificar a parte do corpo representada na peça; - Colocar a peça no local correto.	3 puzzles do corpo humano (dois puzzles com 3 peças, e um com 6 peças)	- Reforço Positivo.
G3	Quadrados cooperativos	São distribuídas várias peças (diversas figuras geométricas, com diferentes tamanhos). Deverão formar quadrados grandes, utilizando apenas três peças para cada quadrado.	- Formar quadrado grande utilizando 3 peças.	Peças do jogo dos quadrados cooperativos	- Reforço Positivo.
Diálogo final		Partilha das vivências da sessão.	- Estabelecer interação e comunicação; - Relembrar atividades da sessão.	—————	—————



Plano de Sessão nº8 – Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”

Data: 04/02/2016

Estagiários: Mariana Costa, Ruben Barbosa e Teresa Baião

Objetivos Específicos: Promover a Estruturação Espaço-temporal e Noção do Corpo

Atividade		Descrição	Objetivos Operacionais	Material	Estratégias
Diálogo Inicial		Breve explicação das atividades a desenvolver na sessão.	- Estabelecer interação e comunicação	_____	_____
G1 G2	Ativação Corporal	<ul style="list-style-type: none"> - Pescoço (girar a cabeça para a esquerda e para a direita); - Membros superiores (para a frente e para trás. Repetir para o outro braço); - Pulsos (com os dedos entrelaçados realizar rotação dos pulsos); - Cintura (com as pernas um pouco afastadas, as mãos na cintura, rodar a bacia para a esquerda e para a direita); - Joelhos (agachamentos); - Tornozelos (com a biqueira apoiada no chão, realizar rotação do tornozelo para a direita e para a esquerda. Repetir para o outro pé). 	- Mobilizar/Ativar as zonas do corpo mencionadas.	_____	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstração; - Análise de tarefas; - Reforço Positivo.
G3		Atividade escolhida pelas crianças do grupo.	- Mobilizar/Ativar as zonas do corpo.	_____	- Reforço Positivo.
G1 G2	Música do Panda	É colocada uma música do Panda que se denomina “Cabeça, ombros, joelhos e pés”, na qual são identificadas as partes do corpo. Inicialmente são explicados os movimentos, sem a música, para facilitar o acompanhamento dos mesmos durante o decorrer da atividade.	<ul style="list-style-type: none"> - Reproduzir os gestos mencionados na música; - Identificar as partes do corpo. 	Música	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstração; - Reforço Positivo.
G3	Corrida dos números	As crianças formam um círculo e o técnico atribui um número de 1 a 3 a todas as crianças. Quando o técnico disser “três” todas as crianças que têm esse número levantam-se rapidamente e correr à volta do círculo até chegarem ao seu lugar. Ganha aquele que conseguir chegar mais rápido.	<ul style="list-style-type: none"> - Manter a atenção durante a atividade; - Memorizar o seu número; - Correr rapidamente, em volta do círculo até chegar ao seu lugar. 	_____	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstração; - Reforço Positivo.

G1 G2	Relação entre objetos no espaço	Com recurso a imagens, as crianças irão identificar os objetos que estão em cima, em baixo, perto, longe, dentro e fora.	- Identificar a relação espacial entre os objetos/ posições no espaço.	Imagens	- Demonstração; - Reforço positivo.
G3	As Dimensões	A cada uma das crianças é atribuído um fio de lã. Inicialmente deverão calcular, com o fio, qual será a medida da sua própria cintura e, de seguida, deverão confirmar se acertaram, se colocaram uma medida superior ou inferior à real. Posteriormente irão calcular a medida da cintura do colega do lado, e por último o perímetro da base de um cesto/balde do lixo.	- Adequar o comprimento do fio ao perímetro da sua própria cintura, da cintura do colega e da base do cesto/balde do lixo.	Fio de lã, cesto/balde do lixo	- Reforço Positivo.
G1 G2	Escutar e tocar	As crianças deslocam-se pela sala escutando uma música. Quando a música parar, as crianças também param e realizam o movimento indicado pelo técnico (e.g. tocar com as mãos na cabeça, passar por baixo da mesa, passar por cima da cadeira, colocar as mãos em cima da mesa, tocar com os cotovelos nos joelhos, tocar com as mãos no chão).	- Deslocar-se pela sala ao som da música; - Parar quando a música para; - Cumprir a indicação do técnico; - Identificar as partes do corpo; - Identificar posições no espaço.	Mesa, Música, Cadeira	- Reforço Positivo.
G2	Jogo dos Círculos	São desenhados círculos no chão (um círculo grande e círculos cada vez mais pequenos dentro deste). As crianças deverão estar de mão dadas dentro dos círculos, adaptando a distância entre elas consoante o tamanho do círculo (e.g. no círculo mais pequeno devem estar afastadas, com os braços esticados; no círculo mais pequeno devem estar de lado, voltadas para as costas do colega da frente).	- Adaptar a distância entre os colegas ao tamanho do círculo.	_____	- Demonstração; - Reforço positivo.
G3	Transporte da bola	Divididas em pares, as crianças deverão transportar uma bola, de um extremo ao outro da sala, com a parte do corpo indicada pelo técnico (e.g. com um dedo, com as costas das mãos, com as ancas, com as costas).	- Transportar a bola com a parte do corpo indicada; - Não deixar cair a bola; - Trabalhar em cooperação com o par.	Bola	- Reforço Positivo; - Demonstração.

Retorno à calma/ Relaxação com bola	As crianças colocam-se no chão, em decúbito dorsal, e de olhos fechados. Os técnicos percorrem uma bola pelo seu corpo. É colocada uma música calma.	- Regular o nível tônico; - Regular a respiração.	Bolas; Música	_____
Diálogo final	Partilha das vivências da sessão.	- Estabelecer interação e comunicação; - Relembrar atividades da sessão.	_____	_____



Plano de Sessão nº9 – Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”

Data: 18/02/2016

Estagiários: Mariana Costa, Ruben Barbosa e Teresa Baião

Objetivos Específicos: Promover a Motricidade Global

Atividade		Descrição	Objetivos Operacionais	Material	Estratégias
Diálogo Inicial		Breve explicação das atividades a desenvolver na sessão.	- Estabelecer interação e comunicação	_____	_____
G1 G2	Ativação Corporal	- Pescoço (girar a cabeça para a esquerda e para a direita); - Membros superiores (para a frente e para trás. Repetir para o outro braço); - Pulsos (com os dedos entrelaçados realizar rotação dos pulsos); - Cintura (com as pernas um pouco afastadas, as mãos na cintura, rodar a bacia para a esquerda e para a direita); - Joelhos (agachamentos); - Tornozelos (com a biqueira apoiada no chão, realizar rotação do tornozelo para a direita e para a esquerda. Repetir para o outro pé).	- Mobilizar/Ativar as zonas do corpo mencionadas.	_____	- Demonstração; - Análise de tarefas; - Reforço Positivo.
G3		Atividade escolhida pelas crianças do grupo.	- Mobilizar/Ativar as zonas do corpo.	_____	- Reforço Positivo.
G1	Vai e vem	As crianças são divididas em pares, e sentam-se no chão frente a frente, com as pernas abertas e os pés em contacto com os do colega. Deverão lançar uma bola para o colega	- Lançar e receber a bola.	Bolas	- Demonstração; - Reforço Positivo.

		da frente, que depois a irá lançar novamente para o primeiro. Repetição várias vezes.			
G2 G3	Chuva de Bolas	A sala é dividida a meio por uma linha marcada no chão, criando dois campos. As crianças dividem-se em duas equipas. Em cada um dos campos é colocado o mesmo número de bolas de papel. As crianças distribuem-se livremente pelo campo da sua equipa. Quando o técnico der sinal devem lançar as bolas que estão no seu campo para o da equipa adversária. Decorridos alguns minutos, o técnico volta a dar um sinal, termina o jogo e são contadas as bolas que estão em cada um dos campos. Ganha a equipa que tiver menos bolas no seu campo.	- Lançar as bolas para o campo da equipa adversária; - Adequar o lançamento da bola ao objetivo.	Bolas de papel, giz para marcar o chão.	- Demonstração; - Reforço Positivo.
G1 G2	Piso a folha de jornal	São colocadas diversas folhas de jornal no chão, afastadas entre si. Uma de cada vez, as crianças deverão percorrer a sala a correr, e pisar as folhas de jornal de acordo com as indicações dos técnicos (e.g. a saltar a pés juntos, a saltar em apoio unipedal).	- Percorrer a sala a correr; - Saltar a pés juntos sobre folhas de jornal; - Saltar em apoio unipedal sobre as folhas de jornal.	Folhas de jornal	- Demonstração; - Reforço positivo.
G3	Tenta apanhar a bola!	As crianças colocam-se em roda. Uma delas está no centro e terá de tentar apanhar a bola que as restantes lançam entre si. Quando a criança que está no centro apanha a bola, quem a lançou deverá trocar de lugar e ir para o centro.	- Lançar e receber a bola rapidamente para que a pessoa que está ao centro não a apanhe; - Apanhar a bola.	Bola	- Reforço Positivo.
G1 G2	Percurso	As crianças vão, individualmente, percorrer um percurso composto por: distância em corrida, distância a rastejar, subir para cima de mesa e descer, lançar bola a pinos.	- Correr; - Rastejar; - Subir para cima da mesa; - Descer de cima da mesa; - Lançar bola aos pinos; - Acertar nos pinos.	Bola, 5 pinos, mesa	- Reforço Positivo.
G3	Jogo da raposa e da lebre	As crianças dispõem-se em círculo, e têm duas bolas diferentes. Uma bola é a raposa e outra é a lebre. As crianças deverão fazer passes para que a raposa apanhe a lebre, mas a lebre não se pode deixar apanhar. Isto é, têm de lançar as duas bolas rapidamente, e a raposa apanha a lebre quando a mesma criança recebe as duas bolas.	- Lançar a bola rapidamente; - Receber a bola; - Lançar rapidamente a bola da raposa para apanhar a lebre;	2 bolas	- Reforço Positivo; - Demonstração.

			- Lançar rapidamente a bola da lebre para que a raposa não a apanhe.		
G2	Jogo do Lenço	São formadas duas equipas, que se colocam em duas filas frente a frente. A cada um dos elementos das equipas são atribuídos números de 1 a 4. Um dos técnicos coloca-se no cento, no início das filas, com um lenço na mão. Quando o técnico disser um número a criança de cada uma das filas à qual foi atribuído esse número deverá deslocar-se rapidamente para apanhar o lenço. As crianças irão deslocar-se para apanhar o lenço de acordo com as indicações do técnico (e.g. a correr, a saltar, a rastejar).	<ul style="list-style-type: none"> - Memorizar o seu número; - Manter a atenção; - Deslocar-se para apanhar o lenço de acordo com as indicações; - Deslocar-se em corrida; - Deslocar-se a saltar; - Deslocar-se a rastejar. 	_____	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstração; - Reforço positivo.
G3	Jogo do Mata	As crianças são divididas em duas equipas, e a sala é dividida em quatro partes (dois campos maiores no centro, um para cada equipa; dois campos mais pequenos - "zona dos mortos" -, nos extremos, um para o piolho de cada equipa). Cada equipa coloca-se no seu meio campo, exceto o "piolho", de cada uma, que se coloca na "zona dos mortos" (na parte de trás da equipa adversária). Os jogadores de uma equipa vão trocando a bola entre o "piolho" e o seu campo, tentando cada equipa atingir com a bola ("matar") todos os jogadores adversários. O jogo termina quando uma equipa conseguir "matar" todos os adversários.	<ul style="list-style-type: none"> - Lançar e receber a bola aos/dos colegas de equipa e piolho; - Acertar com a bola nos colegas da equipa adversária; - Impedir que os jogadores da equipa adversária apanhem a bola. 	Bola, giz para marcar o chão	<ul style="list-style-type: none"> - Reforço positivo; - Demonstração.
	Retorno à calma/ Relaxação com bola	As crianças colocam-se no chão, em decúbito dorsal, e de olhos fechados. Os técnicos percorrem uma bola pelo seu corpo. É colocada uma música calma.	<ul style="list-style-type: none"> - Regular o nível tónico; - Regular a respiração. 	Bolas; Música	_____
	Diálogo final	Partilha das vivências da sessão.	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer interação e comunicação; - Relembrar atividades da sessão. 	_____	_____



Plano de Sessão nº10 – Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”

Data: 25/02/2016

Estagiários: Mariana Costa, Ruben Barbosa e Teresa Baião

Objetivos Específicos: Promover a Motricidade Global

Atividade		Descrição	Objetivos Operacionais	Material	Estratégias
Diálogo Inicial		Breve explicação das atividades a desenvolver na sessão.	- Estabelecer interação e comunicação	_____	_____
G1 G2	Ativação Corporal	- Pescoço (girar a cabeça para a esquerda e para a direita); - Membros superiores (para a frente e para trás. Repetir para o outro braço); - Pulsos (com os dedos entrelaçados realizar rotação dos pulsos); - Cintura (com as pernas um pouco afastadas, as mãos na cintura, rodar a bacia para a esquerda e para a direita); - Joelhos (agachamentos); - Tornozelos (com a biqueira apoiada no chão, realizar rotação do tornozelo para a direita e para a esquerda. Repetir para o outro pé).	- Mobilizar/Ativar as zonas do corpo mencionadas.	_____	- Demonstração; - Análise de tarefas; - Reforço Positivo.
G3		Atividade escolhida pelas crianças do grupo.	- Mobilizar/Ativar as zonas do corpo.		- Reforço Positivo.
G1 G2	Corrida das cores	Num extremo da sala são colocados pinos de várias cores. As crianças colocam-se no outro extremo da sala. Quando o técnico der a indicação, duas das crianças terão de correr e apanhar um pino da cor referida, e voltam ao local de partida. De seguida poderão ser dadas outras indicações em substituição da corrida (e.g. saltos de tesoura).	- Correr; - Apanhar o pino da cor indicada; - Manter a atenção; - Realizar saltos de tesoura; - Dissociar o movimento dos membros superiores e inferiores.	Pinos	- Demonstração; - Reforço Positivo.
G3	ABC corpo	Uma das crianças escolhe uma palavra, e as restantes deverão se organizar para formar as letras de compõem a palavra. Todas as crianças, exceto aquela que diz a palavra, devem participar em todas as letras.	- Indicar uma palavra para as restantes reproduzirem; - Reproduzir letras em cooperação com as restantes crianças.	_____	- Demonstração; - Reforço Positivo.

	Duas filas	As crianças dividem-se em duas filas, num dos extremos da sala, orientadas de frente para o outro extremo. A primeira criança de cada fila tem uma bola na mão que deverá passar, ao colega que está atrás, por cima da cabeça. A criança seguinte também passa para a outra imediatamente atrás e assim sucessivamente até ao fim da fila. Quando chegar à última criança da fila, esta deve correr e deslocar-se para o início da fila e retomar a sequência até que cheguem à meta (extremo da sala). De seguida poderão repetir o exercício passando a bola por baixo das pernas.	<ul style="list-style-type: none"> - Passar a bola por cima da cabeça; - Receber a bola; - Correr do fim da fila até ao início da fila; - Passar a bola por baixo das pernas. 	2 bolas	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstração; - Reforço positivo.
G1 G2	Animais	As crianças irão deslocar-se pela sala imitando diversos animais (e.g. caranguejo, canguru, sapo, gato, cobra).	<ul style="list-style-type: none"> - Deslocar-se de acordo com os animais indicados; - Dissociar o movimento dos membros superiores e inferiores. 	_____	<ul style="list-style-type: none"> - Reforço Positivo.
G3	Jogo do lenço	São formadas duas equipas, que se colocam em duas filas frente a frente. A cada um dos elementos das equipas são atribuídos números de 1 a 4. Um dos técnicos coloca-se no cento, no início das filas, com um lenço na mão. Quando o técnico disser um número a criança de cada uma das filas à qual foi atribuído esse número deverá deslocar-se rapidamente para apanhar o lenço. As crianças irão deslocar-se para apanhar o lenço de acordo com as indicações do técnico (e.g. a correr, a saltar, a rastejar).	<ul style="list-style-type: none"> - Memorizar o seu número; - Manter a atenção; - Deslocar-se para apanhar o lenço de acordo com as indicações; - Deslocar-se em corrida; - Deslocar-se a saltar; - Deslocar-se a rastejar. 	_____	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstração; - Reforço positivo.
	Retorno à calma/ Relaxação com bola	As crianças colocam-se no chão, em decúbito dorsal, e de olhos fechados. Os técnicos percorrem uma bola pelo seu corpo. É colocada uma música calma.	<ul style="list-style-type: none"> - Regular o nível tónico; - Regular a respiração. 	Bolas; Música	_____
	Diálogo final	Partilha das vivências da sessão.	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer interação e comunicação; - Relembrar atividades da sessão. 	_____	_____



Plano de Sessão nº11 – Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”

Data: 03/03/2016

Estagiários: Mariana Costa, Ruben Barbosa e Teresa Baião

Objetivos Específicos: Promover a Motricidade Global

Atividade		Descrição	Objetivos Operacionais	Material	Estratégias
Diálogo Inicial		Breve explicação das atividades a desenvolver na sessão.	- Estabelecer interação e comunicação	_____	_____
G1 G2	Ativação Corporal	<ul style="list-style-type: none"> - Pescoço (girar a cabeça para a esquerda e para a direita); - Membros superiores (para a frente e para trás. Repetir para o outro braço); - Pulsos (com os dedos entrelaçados realizar rotação dos pulsos); - Cintura (com as pernas um pouco afastadas, as mãos na cintura, rodar a bacia para a esquerda e para a direita); - Joelhos (agachamentos); - Tornozelos (com a biqueira apoiada no chão, realizar rotação do tornozelo para a direita e para a esquerda. Repetir para o outro pé). 	- Mobilizar/Ativar as zonas do corpo mencionadas.	_____	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstração; - Análise de tarefas; - Reforço Positivo.
G3		Atividade escolhida pelas crianças do grupo.	- Mobilizar/Ativar as zonas do corpo.		- Reforço Positivo.
G1 G2	Jogo da Macaca	São desenhadas no chão as casas de 1 a 9. A criança terá de lançar uma bola de papel para um número, depois começa a saltar pelas casas, não podendo colocar o pé naquela que tem a bola. Quando volta para trás, terá de parar na casa anterior à da localização da bola e baixar-se de modo a voltar a agarrar a pedra, saltando de volta ao início.	<ul style="list-style-type: none"> - Lançar a bola para uma das casas; - Saltar em apoio unipedal; - Apanhar a bola. 	Giz, Bola de papel	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstração; - Reforço Positivo.
G3	Folhas no chão	As crianças são divididas em duas equipas, uma equipa tem a cor branca e a outra a cor vermelha. São colocadas no chão folhas que de um lado são vermelhas e de outro lado são brancas. Quando for dado o sinal as crianças da equipa branca deverão colocar o maior número de folhas brancas que conseguirem voltadas para cima, e a equipa vermelha	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar as folhas da cor da sua equipa voltadas para cima; - Deslocar-se rapidamente pela sala para virar o maior 	Folhas com um lado branco e outro vermelho	- Reforço Positivo.

		deve colocar para cima as folhas vermelhas. Ganha a equipa que tiver mais folhas voltadas para cima da sua cor, aquando do sinal do técnico.	número de folhas que conseguir.		
G1 G2	Percurso	Cada uma das crianças realiza um percurso composto por: distância a correr por entre pinos, passando por estes alternando o lado; rastejar por baixo ou por cima da mesa; chutar bola por entre dois pinos. Durante o percurso, até ao momento em que a criança vai chutar a bola, deve deslocar-se segurando a bola por baixo de um dos braços.	<ul style="list-style-type: none"> - Correr por entre os pinos; - Rastejar por baixo da mesa; - Subir para cima da mesa; - Descer de cima da mesa; - Chutar bola; - Acertar com a bola entre os pinos; - Segurar bola sem a deixar cair. 	Bola, pinos, mesa	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstração; - Reforço positivo.
G3	Estátua Silenciosa	As crianças dividem-se em dois grupos para formar os muros. A criança que começa o jogo como estátua silenciosa aguarda que os outros digam “estátua silenciosa” e depois passa entre os dois muros formados pelas outras crianças. Ao passar, não pode sorrir nem mostrar os dentes e tem que tentar ver quem é que lhe toca durante a sua passagem. As crianças que estão nos muros também não podem sorrir nem mostrar os dentes e tentam tocar na estátua, enquanto ela passa, sem serem vistos. Se a estátua identificar quem lhe tocou, ou se alguém sorrir ou mostrar os dentes então trocam de posições.	<ul style="list-style-type: none"> - Tocar na estátua silenciosa sem ser visto; - Identificar quem é que lhe tocou (na estátua silenciosa); - Não sorrir, nem mostrar os dentes. 	_____	<ul style="list-style-type: none"> - Reforço Positivo.
G3	Estafeta de Aranhas	São criadas duas equipas, que terão de realizar uma corrida em estafeta, deslocando-se como uma aranha (decúbito dorsal, com pés e mãos em contacto com chão). Terão de percorrer a sala de um lado ao outro, passando entre pinos, alternando o lado.	<ul style="list-style-type: none"> - Deslocar-se em decúbito dorsal, com apenas as mãos e os pés em contacto com o chão; - Deslocar-se rapidamente; - Contornar os pinos. 	Pinos	<ul style="list-style-type: none"> - Reforço positivo; - Demonstração.
	Retorno à calma/ Relaxação	As crianças sentam-se em cadeiras, de olhos fechados. Os técnicos realizam mobilizações dos membros superiores.	<ul style="list-style-type: none"> - Regular o nível tónico; - Regular a respiração. 	Cadeiras; Música	_____
	Diálogo final	Partilha das vivências da sessão.	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer interação e comunicação; 	_____	_____

		- Lembrar atividades da sessão.		
--	--	---------------------------------	--	--



Plano de Sessão nº12 – Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”

Data: 10/03/2016

Estagiários: Mariana Costa, Ruben Barbosa e Teresa Baião

Objetivos Específicos: Promover a Motricidade Fina

Atividade		Descrição	Objetivos Operacionais	Material	Estratégias
Diálogo Inicial		Breve explicação das atividades a desenvolver na sessão.	- Estabelecer interação e comunicação	_____	_____
G3	Ativação Corporal	Atividade escolhida pelas crianças do grupo.	- Mobilizar/Ativar as zonas do corpo.	_____	- Reforço Positivo.
G1 G2	Associar formas e cores	Numa folha encontram-se dispostas em várias linhas horizontais, figuras geométricas de diversas cores. Cada uma dessas linhas encontra-se em tiras. A criança deverá fazer a associação entre as tiras e a folha, identificando a linha e a respetiva tira, com as mesmas figuras e com a mesma cor.	- Estabelecer associação entre figuras e cores; - Identificar a tira correspondente à linha.	Folha e tiras	- Reforço Positivo; - Demonstração.
G3	Jogo dos fósforos	São apresentadas imagens, nas quais estão representadas figuras compostas por fósforos. As crianças devem reproduzir as figuras com os fósforos.	- Reproduzir a figura apresentada.	Fósforos e figura	- Reforço Positivo.
G1 G2	Enfiamentos	As crianças deverão enfiar várias peças da mesma cor num fio. De seguida deverão enfiar as peças de acordo com as cores indicadas pelo técnico.	- Enfiar as peças no fio; - Identificar as cores.	Fio e contas	- Reforço Positivo; - Demonstração.
G3	Quatro em linha	Divididos em pares, é atribuída uma cor aos jogadores. Cada um coloca uma peça da sua cor no tabuleiro de jogo, alternadamente. As peças têm de cair no tabuleiro, na linha de fundo ou sobre uma peça colocada anteriormente. Ganha o jogador que colocar quatro peças numa linha horizontal, vertical ou na diagonal. Quando todos os lugares do	- Criar uma linha com 4 peças na horizontal, vertical ou diagonal; - Impedir que a outra criança faça 4 em linha.	Jogo do 4 em linha	- Reforço Positivo.

		tabuleiro são ocupados e ninguém cria uma linha, então considera-se empate.			
G1 G2	Labirintos	É apresentado um labirinto simples às crianças. Inicialmente as crianças deverão realizar o percurso com seu dedo, e de seguida deverão desenhar o percurso com lápis de cor.	- Desenhar o percurso.	Labirintos e lápis de cor	- Reforço Positivo; - Demonstração.
G3	Adivinha o que está na folha!	São colados palitos numa folha A5, criando uma figura. Individualmente, as crianças deverão, de olhos fechados, passar a mão sobre a folha com os palitos e, de seguida, tentar desenhar numa folha a figura que sentiram através do seu relevo.	- Perceber e reproduzir a figura através do seu relevo.	Folha com Figura em palitos; Folha branca; Lápis	- Reforço positivo; - Demonstração.
G1 G2	Colagem em conjunto	As crianças realizam uma colagem livre, em conjunto, numa folha A3.	- Colar pedaços de papel na folha.	Folha A3, pedacinhos de papel, cola e pincéis	- Reforço Positivo.
G3	Adivinha o que está na folha!	São colados palitos numa folha A5, criando uma figura. Individualmente, as crianças deverão, de olhos fechados, passar a mão sobre a folha com os palitos e, de seguida, tentar desenhar numa folha a figura que sentiram através do seu relevo.	- Perceber e reproduzir a figura através do seu relevo.	Folha com Figura em palitos; Folha branca; Lápis	- Reforço positivo; - Demonstração.
Diálogo final		Partilha das vivências da sessão.	- Estabelecer interação e comunicação; - Relembrar atividades da sessão.	_____	_____



Plano de Sessão nº13 – Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”

Data: 17/03/2016

Estagiários: Mariana Costa, Ruben Barbosa e Teresa Baião

Objetivos Específicos: Promover a Motricidade Fina

Atividade	Descrição	Objetivos Operacionais	Material	Estratégias
Diálogo Inicial	Breve explicação das atividades a desenvolver na sessão.	- Estabelecer interação e comunicação	_____	_____

Escrever no açúcar		Individualmente, é apresentada uma folha com uma figura às crianças, que depois deverão reproduzir, “escrevendo” com o indicador numa caixa com açúcar.	- Reproduzir a figura apresentada.	Figuras e caixa com açúcar	- Reforço Positivo.
Jogo de Cozer		As crianças deverão enfiar um cordel, alternadamente por cima e por baixo, como se estivessem a cozer, nos furos em torno de um urso de plástico.	- Enfiar o fio nos furos, alternadamente, pela parte superior e inferior.	Fio e urso com furos	- Reforço Positivo; - Demonstração.
As molas		Individualmente, é dado às crianças um círculo, dividido em fatias e cada fatia com uma cor diferente, e molas dessas mesmas cores. Deverão colocar a mola no círculo, na fatia correspondente.	- Abrir e fechar as molas; - Associar as cores e colocar a mola na cor correta.	Círculo de cores e molas da roupa	- Reforço Positivo.
G2	Jogo das Sombras	Num extremo da sala encontra-se uma cartolina, na qual estão desenhadas a preto as sombras de diversas imagens. Cada uma das crianças terá de colocar a imagem na sombra correspondente.	- Associar a imagem e a sombra correspondente; - Colocar as imagens no local correto.	Jogo das sombras	- Reforço Positivo.
G3	Desenho em fio de lá	É apresentada uma figura que a criança deverá reproduzir com fio de lá, cortando-o e colocando-o na posição correta.	- Reproduzir a figura.	Figura, lá e tesoura	- Reforço Positivo.
Diálogo final		Partilha das vivências da sessão.	- Estabelecer interação e comunicação; - Relembrar atividades da sessão.	_____	_____



Plano de Sessão nº14 – Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”

Data: 07/04/2016

Estagiários: Mariana Costa, Ruben Barbosa e Teresa Baião

Objetivos Específicos: Promover a Motricidade Fina

Atividade		Descrição	Objetivos Operacionais	Material	Estratégias
Diálogo Inicial		Breve explicação das atividades a desenvolver na sessão.	- Estabelecer interação e comunicação	_____	_____
G3	Em 30 segundos	Cada uma das crianças realiza, após o sinal do técnico, cruces numa folha quadriculada, durante trinta segundos. A	- Realizar cruces na folha quadriculada, rapidamente.	Folha quadriculada,	- Reforço Positivo.

		criança que realizar mais cruzes irá escolher a atividade para a ativação corporal.		lápiz, cronómetro	
G1 G2	Torre de cubos	De forma individual, cada uma das crianças tem de criar uma torre, empilhando nove cubos, sendo que a torre, depois de construída deve aguentar alguns segundos sem cair. Caso a torre caia, então deverão tentar construí-la novamente.	- Empilhar os nove cubos.	9 cubos de madeira	- Reforço Positivo.
G3	Ativação Corporal	Atividade escolhida pelas crianças do grupo.	- Mobilizar/Ativar as zonas do corpo.	_____	- Reforço Positivo.
G1 G2	Jogo de Encaixe de Figuras Geométricas	De forma individual, cada uma das crianças tem de encaixar num suporte de madeira, triângulos, retângulos, quadrados e círculos.	- Encaixar as formas no respetivo local.	Jogo de Encaixe	- Reforço Positivo; - Demonstração.
G3	Micado	As crianças são divididas em dois grupos. O técnico larga os pauzinhos em cima da mesa. À vez, as crianças terão de retirar um pauzinho de cada vez, utilizando as pontas dos dedos, sem que os restantes se movam. Caso os pauzinhos se movam então passa para a criança seguinte e assim sucessivamente. Se a criança retirar um pauzinho amarelo ou azul então poderá utilizá-lo para retirar os restantes. O jogo termina quando forem recolhidos todos os pauzinhos.	- Retirar os pauzinhos sem que os restantes se movam.	Jogo do Micado	- Reforço Positivo.
G1 G2	Contornos com plasticina	Individualmente, são apresentadas às crianças duas folhas com figuras (numa das folhas encontra-se uma linha reta e uma linha com um V invertido, e na outra folha está um círculo e um retângulo). As crianças deverão formar uma “cobra” em plasticina e realizar os contornos das linhas e figuras com a plasticina.	- Realizar o contorno das figuras com a plasticina; - Modelar a plasticina até formar uma “cobra” (i.e. um rolo comprido e estreito de plasticina).	Folhas com figuras, Plasticina	- Reforço Positivo.
G3	Missangas	Numa caixa estão missangas de várias cores e as crianças deverão, o mais rapidamente possível, separar as missangas por cores. Esta atividade é realizada individualmente.	- Separar as missangas por cores.	Missangas	- Reforço Positivo.
G1 G2	Completar a figura	Individualmente, é apresentada às crianças uma folha com figuras com uma parte do seu contorno incompleto, que se encontra a tracejado). As crianças deverão desenhar os contornos da figura por cima do tracejado.	- Realizar o contorno da figura sobre o tracejado.	Folha, lápis	- Reforço Positivo.

G3	Percurso do Berlinde	Individualmente, são dados a cada criança dois labirintos em folhas A4 e um berlinde. As crianças deverão realizar o labirinto deslocando o berlinde apenas com a ponta do dedo.	- Deslocar o berlinde pelo labirinto; - Resolver o labirinto.	Labirintos e berlinde	- Reforço Positivo.
G1	Padrão	Com recurso ao jogo do “4 em linha”, o técnico realiza um padrão na linha do fundo que a criança deverá reproduzir na linha seguinte. Repete-se esta atividade três vezes, com diferentes padrões. Esta atividade é realizada a nível individual.	- Reproduzir o padrão realizado pelo técnico; - Colocar as peças na ranhura do jogo.	Jogo do 4 em linha	- Reforço Positivo.
Diálogo final		Partilha das vivências da sessão.	- Estabelecer interação e comunicação; - Relembrar atividades da sessão.	_____	_____



Plano de Sessão nº15 – Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”

Data: 14/04/2016

Estagiários: Mariana Costa, Ruben Barbosa e Teresa Baião

Objetivos Específicos: Promover o Controlo Respiratório, a Tonicidade e Motricidade Global

Atividade		Descrição	Objetivos Operacionais	Material	Estratégias
Diálogo Inicial		Breve explicação das atividades a desenvolver na sessão.	- Estabelecer interação e comunicação	_____	_____
G1 G2	Ativação Corporal	- Pescoço (girar a cabeça para a esquerda e para a direita); - Membros superiores (para a frente e para trás. Repetir para o outro braço); - Pulsos (com os dedos entrelaçados realizar rotação dos pulsos); - Cintura (com as pernas um pouco afastadas, as mãos na cintura, rodar a bacia para a esquerda e para a direita); - Joelhos (agachamentos); - Tornozelos (com a biqueira apoiada no chão, realizar rotação do tornozelo para a direita e para a esquerda. Repetir para o outro pé).	- Mobilizar/Ativar as zonas do corpo mencionadas.	_____	- Demonstração; - Análise de tarefas; - Reforço Positivo.

G3		Atividade escolhida pelas crianças do grupo.	- Mobilizar/Ativar as zonas do corpo.	_____	- Reforço Positivo.
G1 G2	Corrida das Bolinhas	São desenhadas duas linhas no chão – linha de partida e linha de meta -, com uma distância de cerca de um metro entre elas. Duas a duas, as crianças irão colocar-se atrás da linha de partida e a soprar numa palheta deverão conduzir a bola desde a linha de partida até à linha de meta. Ganha a criança cuja bolinha chegar primeiro à linha de meta.	- Soprar através da palhinha; - Conduzir a bola até à zona de meta; - Conduzir a bola até à zona da meta mais rapidamente que o colega.	Giz, palhetas, bolinhas de papel	- Reforço Positivo; - Demonstração.
G3	Soprar a bola	São desenhadas duas linhas paralelas no chão. As crianças são divididas em pares e cada uma coloca-se do lado de fora de uma das linhas. A bola é colocada entre as duas linhas, e as crianças deverão, através do sopro, conduzir a bola pelo corredor criado entre as duas linhas. A atividade é concluída quando a bola chega ao fim das linhas. A bola não deve tocar, nem ultrapassar as linhas laterais.	- Cooperar com o colega; - Soprar a bola, conduzindo-a até à extremidade das linhas; - Impedir a bola de tocar ou ultrapassar as linhas laterais.	Giz, bola de plástico	- Reforço Positivo; - Demonstração.
Lançar e chutar		São criadas duas estações, uma delas com uma pequena baliza e as crianças deverão chutar uma bola e acertar dentro da baliza, e outra estação com um alvo marcado no chão, e as crianças deverão lançar uma tampa de um garrafão para acertar no alvo. O alvo é composto por três círculos, o círculo exterior vale 1 ponto, o círculo médio 2 pontos, e o círculo do centro vale 3 pontos. As crianças têm três tentativas em cada uma das atividades. Em cada estação está apenas uma criança, e depois vão trocado.	- Acertar com a bola na baliza; - Adequar o chuto ao objetivo; - Acertar com a tampa no alvo; - Adequar o lançamento ao objetivo.	Bola, baliza, giz para marcar alvo, tampa de garrafão	- Reforço Positivo; - Demonstração.
G1	Retorno à calma/ Relaxação	As crianças colocam-se no chão, em decúbito dorsal, e de olhos fechados. É colocada uma música e as crianças devem permanecer, durante alguns instantes, deitadas a escutar a música. De seguida pedimos para se espreguiçarem, para realizarem inspiração e expiração, e por fim pedimos para se sentem, calmamente, em silêncio, e ao ritmo individual de cada criança.	- Regular o nível tónico; - Regular a respiração.	Música	_____
G2 G3	Retorno à calma/ Relaxação com história	As crianças colocam-se, inicialmente em círculo de pé, e vão acompanhando a história que o técnico vai contando.	- Regular o nível tónico; - Regular a respiração; - Acompanhar a história.	Música	_____

Diálogo final	Partilha das vivências da sessão.	- Estabelecer interação e comunicação; - Relembrar atividades da sessão.	_____	_____
----------------------	-----------------------------------	---	-------	-------



Plano de Sessão nº16 – Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”

Data:21/04/2016

Estagiários: Mariana Costa e Ruben Barbosa

Objetivos Específicos: Promover a Tonicidade, a Motricidade Global, Orientação Espacial e Motricidade Fina.

Não estive presente nesta sessão.



Plano de Sessão nº17 – Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”

Data:28/04/2016

Estagiários: Mariana Costa, Ruben Barbosa e Teresa Baião

Objetivos Específicos: Promover a Motricidade Global, Orientação Espacial e Noção do Corpo

Atividade		Descrição	Objetivos Operacionais	Material	Estratégias
Diálogo Inicial		Breve explicação das atividades a desenvolver na sessão.	- Estabelecer interação e comunicação	_____	_____
G1 G2	Ativação Corporal	- Pescoço (girar a cabeça para a esquerda e para a direita); - Membros superiores (para a frente e para trás. Repetir para o outro braço); - Pulsos (com os dedos entrelaçados realizar rotação dos pulsos); - Cintura (com as pernas um pouco afastadas, as mãos na cintura, rodar a bacia para a esquerda e para a direita); - Joelhos (agachamentos);	- Mobilizar/Ativar as zonas do corpo mencionadas.	_____	- Demonstração; - Análise de tarefas; - Reforço Positivo.

		- Tornozelos (com a biqueira apoiada no chão, realizar rotação do tornozelo para a direita e para a esquerda. Repetir para o outro pé).			
G3		Atividade escolhida pelas crianças do grupo.	- Mobilizar/Ativar as zonas do corpo.		- Reforço Positivo.
G1 G2	Jogo das Ações	Uma das crianças representa uma ação através de gestos, que as restantes deverão imitar.	- Produzir gestos, representando uma ação; - Imitar os gestos.	_____	- Reforço Positivo; - Demonstração.
G3	Jogo do Galo	É marcado o jogo do galo grande no chão. As crianças são divididas em duas equipas: cada uma das equipas tem sacos de areia com uma cor (amarelo e azul). Intercalando, um elemento de cada uma das equipas vai a correr e coloca um saco de areia na casa pretendida, de seguida vai um jogador da equipa contrária, e assim sucessivamente até uma equipa ganhar o jogo. Caso já estejam todos os sacos no jogo e tenha ocorrido empate, o jogo continua, mas em vez de colocarem um saco, devem mudar o local de um dos sacos já colocados.	- Deslocar-se rapidamente; - Planear estratégia em equipa; - Cooperar com a equipa; - Colocar três peças da mesma cor alinhadas vertical, horizontal ou diagonalmente; - Impedir que a outra equipa vença.	Sacos de areia amarelos e azuis; Giz para marcar jogo no chão..	- Reforço Positivo; - Demonstração.
	Jogo dos Peixes e Pescadores	As crianças são divididas em dois grupos. Um grupo são os pescadores e outro os peixes. Os pescadores formam uma roda e combinam previamente um número. Começam a contar em voz alta, enquanto os peixes entram e saem da roda, passando por baixo dos braços dos pescadores. Quando a contagem chega ao número combinado, os pescadores devem baixar-se e os peixes que estavam dentro da roda são apanhados. Trocam depois de tarefas.	- Realizar contagem; - Impossibilitar os peixes de descobrirem qual o número previamente combinado; - Passar por dentro da roda rapidamente, sem ser apanhado.	_____	- Reforço Positivo; - Demonstração.
G3	Quente e frio	As crianças são divididas em pares. Uma das crianças esconde um objeto, e a outra terá de um encontrar seguindo as indicações recebidas (quente quando está perto e frio quando está longe).	- Esconder o objeto; - Fornecer indicações; - Interpretar as indicações recebidas; - Encontrar o objeto.	Objetos	- Reforço Positivo;
G2 G3	O Sol solitário	As crianças são divididas em dois grupos: as nuvens e os sóis (grupo dos sóis com um jogador a mais). As nuvens sentam-se nas cadeiras, em círculo, e cada "sol" coloca-se de pé atrás de cada uma delas, com as mãos atrás das costas. Começa o jogo o sol que não tem nuvem. Este pisca	- Estar atento aos sinais do sol solitário; - Deslocar-se rapidamente;	Cadeiras	- Reforço Positivo; - Demonstração.

		o olho a uma das nuvens, que se levanta e corre para sentar-se diante do sol solitário, sem que o seu sol se aperceba.	- Impedir que a sua nuvem fuja para perto do sol solitário.		
G1 G2	Jogo da Raposa	As crianças são divididas em dois grupos. Um grupo representa as raposas e outro os caçadores. As raposas têm um lenço preso na parte de trás das calças e têm de se deslocar pela sala, sem deixar que os caçadores apanhem o lenço. Os caçadores devem esforçar-se por apanhar os lenços.	- Deslocar-se pela sala sem permitir que lhe retirem o lenço; - Apanhar o lenço.	Lenços	- Reforço positivo; - Demonstração.
Diálogo final		Partilha das vivências da sessão.	- Estabelecer interação e comunicação; - Relembrar atividades da sessão.	_____	_____

Anexo V – Relatórios das Sessões de Educação Psicomotora (Grupo 1)

Sessão 1

Esta foi a 1ª sessão de intervenção, a quinta tendo em conta as quatro sessões de avaliação. Neste dia faltou o GF.

De forma geral existiu facilidade na compreensão das instruções, na atividade do Flamingo. Em relação à permanência em apoio unipedal, esta foi de poucos segundos por parte de todas as crianças.

No Percurso foi sentida a necessidade de acompanhar cada criança individualmente na realização deste, facilitando a compreensão da tarefa a realizar em cada parte do percurso.

Na atividade “Do mais leve ao mais pesado”, as crianças conseguiram organizar os animais do mais leve ao mais pesado, embora com auxílio do adulto. Na tarefa de reproduzir as passadas de cada animal não foram verificadas dificuldades, uma vez que foi realizada demonstração.

Em relação à Relaxação, o FC não quis participar, talvez por ter associado este momento a dormir, e o mesmo não pretendia dormir naquele momento, mas sim permanecer em atividade.

É de salientar, ainda, que a CM voltou a procurar o técnico para se envolver na sessão, no entanto, com o decorrer da mesma começou a participar nas atividades de forma autónoma.

Sessão 2

Esta foi a última sessão dedicada exclusivamente à tonicidade e equilíbrio. Durante estas sessões tem sido perceptível que as crianças percebem bem o contraste entre o “leve” e o “pesado”, e continuam ainda a manifestar dificuldades na equilíbrio, nomeadamente no apoio unipedal.

Na atividade “A manhã”, as crianças acompanharam corretamente a história e os gestos. No entanto, durante a atividade “Grande Dragão” existiu dificuldade na compreensão das instruções e na realização da tarefa. As crianças apresentaram dificuldade para permanecer em fila durante a atividade.

Em relação ao circuito de equilíbrio, existiram diferenças no grupo. Algumas crianças necessitaram de um maior acompanhamento dos técnicos durante a realização

do mesmo (CA, CM, JF), enquanto que outras foram mais autónomas. A tarefa que ainda representa uma dificuldade para o grupo, em geral, é a de apoio unipedal.

O FC voltou a não querer participar na relaxação, ficando sentado no chão a observar os colegas. Apesar de lhe ser questionado o motivo de não querer participar, o FC não o consegue exprimir.

Sessão 3

No início da sessão foi marcada uma bolinha verde na mão direita e uma bolinha vermelha na mão esquerda, e foi-lhes explicada qual o lado direito e o lado esquerdo. A CM mostrou-se reticente no início da sessão e não queria deixar marcar as bolinhas nas mãos, no entanto depois de observar os restantes colegas mudou de opinião.

A atividade da música não foi realizada pois houve um problema no rádio e nas colunas, pelo que se aumentou o tempo das restantes atividades.

Na atividade “Escolhe um lado”, de uma forma geral as crianças conseguiram acertar e colocar os objetos verdes na caixa do lado esquerdo e os objetos vermelhos na caixa do lado direito. As crianças que demonstraram uma maior facilidade nesta tarefa foram a LP e o GN, o que necessitou de um maior acompanhamento na tarefa foi o SS.

Na atividade de Pintura, foram reveladas dificuldades por muitas crianças na compreensão dos objetivos da tarefa, sendo necessário um acompanhamento durante a realização da atividade.

Sessão 4

Neste dia faltou a CA.

Esta foi a última sessão dedicada exclusivamente à Lateralidade.

Durante esta sessão manifestaram-se, em diversas atividades, dificuldades na compreensão das instruções e em cumprir os objetivos das atividades específicas da lateralidade, o que poderá estar relacionado com a faixa etária das crianças. É de destacar, no entanto, um bom desempenho da LP e do GN nas mesmas.

Uma vez que não foi possível realizar a atividade da música do Panda na sessão anterior, a atividade foi realizada nesta sessão.

O FC voltou a não querer participar na relaxação, mas auxiliou os técnicos, ao percorrer a bola pelo corpo dos colegas. As restantes crianças reagiram bem à relaxação com a bola.

Sessão 5

Globalmente verificou-se, nesta sessão, uma maior dificuldade no controlo de todas as crianças, talvez devido ao facto de estas se encontrarem excitadas com o retorno às atividades, após o período de Natal. Algumas das crianças demonstraram uma maior dificuldade em cumprir as instruções fornecidas, apesar de ter existido compreensão das instruções. No entanto, foi possível, de forma geral, contornar estes aspetos e alcançar os objetivos das atividades.

Durante esta sessão não foi necessário auxiliar a CM no início da sessão, uma vez que esta, ao contrário do que tem acontecido nas sessões anteriores, começou logo a realizar as atividades autonomamente desde o início da sessão.

Em relação à compreensão das instruções, as crianças que revelam uma maior facilidade são a LP e o GN. O SS, o FC, o JF, a CA e a CM são as crianças que, em muitas das atividades necessitaram de um maior acompanhamento.

Sessão 6

Nesta sessão faltou o FC.

Durante a atividade “Descubro o meu corpo” foi possível perceber que as crianças identificam facilmente a maioria das partes do corpo, existindo, no entanto, confusão com algumas, como os cotovelos.

Na atividade do tapete mágico foi necessário prestar um auxílio mais individualizado ao JF para encontrar um “tapete” e para colocar nele a parte do corpo indicada pelo técnico. Também foi necessário acompanhar o desempenho do SS, pois este apresentou dificuldade a cumprir os objetivos da tarefa, e tendência para se deslocar apenas pela sala a pisar os jornais.

Quando lhes foi pedido para copiar as figuras, apenas o GN e a LP compreenderam os objetivos da atividade. Os restantes apenas realizaram rabiscos nas folhas ou coloriram a figura que deveria ser copiada. Em relação à identificação das figuras geométricas, o grupo identificou o círculo, quadrado e triângulo, apesar de ter sido a LP a dar as respostas e os restantes a imitar. Quando tiveram de se deslocar pela sala e depois, de acordo com as indicações, deslocarem-se para dentro da figura

desenhada no chão, as crianças que apresentaram dificuldades foram o SS, o GF, a CM e o JF.

Não foi possível realizar a atividade “Imitar o Ritmo”, pois as restantes atividades ocuparam mais tempo que o previsto.

Sessão 7

Nesta sessão faltou o SS e a CM.

Durante a atividade “Caminhar contando os passos”, inicialmente percorreram o espaço contando os passos com os técnicos. De seguida, uma criança de cada vez, percorreu a sala tentando dar um número de passos diferente. Quando necessário os técnicos acompanharam a realização do percurso e a contagem. De uma forma geral as crianças demonstraram compreender as instruções e realizar a atividade corretamente, embora alguma necessitasse de um maior auxílio (em especial o FC). A LP e a o GN revelaram um bom desempenho.

Na atividade “Saltar o rio”, a CA, o JM, o JF e o FC demonstraram dificuldade na compreensão da tarefa, saltando por cima das linhas marcadas no chão, no entanto a CA acabou por conseguir realizar.

Em relação às sequências temporais, todas as crianças compreenderam a atividade e conseguiram organizar as sequências corretamente. Também nos puzzles corpo humano foi verificável uma boa compreensão da tarefa – todos conseguiram identificar as partes do corpo representadas nas peças, mas de seguida, ao montar o puzzle alguns colocaram as peças ao contrário, no entanto, com ajuda dos outros colegas corrigiram.

Abordando globalmente esta sessão, as crianças tiveram um bom desempenho, no entanto é de salientar o comportamento o ML e do JM que por vezes desafiam os técnicos ao não cumprir as instruções e ao provocar por vezes os outros colegas, embora quando chamados à atenção acabem por alterar o seu comportamento.

Sessão 8

Nesta sessão faltou a CA.

Na atividade da música do Panda, apesar de identificarem corretamente as partes do corpo, e de já conhecerem a música, houve necessidade de explicar anteriormente os movimentos a realizar, sem música. Após esta explicação conseguiram acompanhar a música, e todas as crianças realizaram os gestos.

Durante a atividade seguinte, sobre a relação entre objetos no espaço, todas as crianças identificaram corretamente os objetos representados nas imagens e a sua posição no espaço, embora se verificassem algumas dúvidas na noção perto e longe. Apenas a CM não participou na discussão, uma vez que ainda não utiliza a linguagem verbal.

Na terceira atividade “Escutar e tocar” as crianças compreenderam as instruções e realizaram os movimentos indicados, no entanto, durante a atividade foi necessário pedir-lhes que se sentassem no chão durante uns minutos, para que se acalmassem e reorganizassem, pois começaram a correr pela sala e algumas das crianças caíram. Embora não se tivessem magoado, houve a necessidade de controlar o seu comportamento. De seguida a atividade continuou a ser realizada, sem problemas a salientar.

Por último, na relaxação, o FC voltou a não querer realizar, mas ajudou os técnicos a passar a bola pelo corpo dos colegas. As restantes crianças reagiram bem, e referem na conversa final que foi a sua atividade preferida.

Sessão 9

Nesta sessão faltou o GF.

A sessão decorreu sem problemas a assinalar. Não foi necessário corrigir o comportamento das crianças, pois revelou-se melhor em relação às sessões anteriores, nas quais foi necessário pedir-lhes que se sentassem para acalmarem um pouco.

A CM começou a falar e até apoiou os colegas. Quando o SS realizou o percurso ela incentivou “S..., S...!”. No entanto não quis realizar as atividades individuais (percurso e atividade do jornal), talvez por estas serem individuais. Ainda lhe sugerimos que realizassem as atividades em conjunto com um dos técnicos ou com um dos colegas, mas mesmo assim não as realizou.

Quando na primeira atividade de lançar e receber a bola a pares, o JF começou por permanecer imóvel, sem lançar a bola ao colega. Depois de o questionar e de explorar o porquê de ele não participar no jogo, o JF acabou por dizer que queria ficar a par com o JM. Quando os colocámos juntos o JF começou a jogar.

Sessão 10

A CM, desde a última sessão, começou a expressar-se verbalmente.

Na corrida das cores, todas as crianças revelaram um bom desempenho, compreendendo as instruções, acertando na cor indicada e cumprindo os objetivos da tarefa. A CM, não quis realizar esta prova. Tentámos falar com ela, e questionar se queria escolher a criança para realizar a prova com ela, mas esta não mudou de opinião e ficou sem realizar a atividade. Quando lhes pedimos para realizar os saltos de tesoura, algumas crianças revelaram dificuldades.

Na atividade das filas, foi necessário o constante acompanhamento das crianças. Por vezes distraíam-se com as crianças da outra fila e não recebiam a bola da sua equipa, ou o último da fila não corria até ao início para recomeçar a sequência. No entanto, com o acompanhamento do adulto conseguiram realizar a atividade.

Na atividade dos animais não surgiram dificuldades.

Na relaxação, algumas crianças já adquirem uma postura hipotónica quando estão deitadas no chão, enquanto que outras ainda apresentam contração da face para fechar os olhos.

Sessão 11

Neste dia entrou uma nova criança para o grupo. O JJ.

De uma forma geral compreenderam as tarefas, mas no jogo da macaca verificaram-se algumas dificuldades na realização do apoio unipedal, sendo que algumas crianças pediram para o adulto lhe segurar a mão, proporcionando apoio.

No percurso não foram verificadas dificuldades acentuadas.

Na relaxação, na cadeira, verificou-se maior dificuldade, por parte das crianças, em manterem-se de olhos fechados e na descontração voluntária.

Sessão 12

Esta foi a primeira sessão dedicada mais especificamente à Motricidade Fina.

Neste dia faltou o JJ, que havia entrado para as sessões na última sessão.

As três primeiras atividades foram realizadas em estações, pelo que estavam duas ou três crianças de cada vez em cada estação. Eu fiquei responsável pela atividade dos Labirintos. De uma forma geral as crianças conseguiram assinalar o percurso com o seu dedo. Ao desenhar o percurso com o lápis, foi evidente por parte de algumas crianças uma ligeira dificuldade em utilizar corretamente o lápis (pega inadequada e/ou pouca precisão no traço).

Não foi possível realizar a atividade de colagem, pois as restantes exigiram mais tempo que o previsto.

Sessão 13

As três primeiras atividades foram realizadas em estações, e em cada estação estava uma ou duas crianças de cada vez. Eu fiquei responsável pela estação da atividade das molas.

De uma forma geral todas as crianças associaram a cor das molas às cores do círculo. No entanto, o JF, o FC, o SS, a CA e o JM necessitaram de ajuda para abrir e fechar as molas.

Sessão 14

As três primeiras atividades foram realizadas em estações, e em cada estação estava uma ou duas crianças de cada vez. Eu fiquei responsável pela estação das atividades de construção de torre e atividade de encaixe de figuras geométricas.

Na atividade de construção da torre, todas as crianças conseguiram construir a torre de 9 cubos, sem que a torre caísse.

No encaixe de figuras geométricas, a LP, o GN, o FC e o ML conseguiram encaixar as peças corretamente, sem necessitarem de auxílio por parte do adulto, no entanto, as restantes crianças necessitaram de um constante acompanhamento durante a realização da atividade.

Sessão 15

Neste dia as crianças estiveram muito agitadas, revelando dificuldade em permanecerem sentadas enquanto os restantes realizavam alguma atividade. Também existiu alguma confusão com os lugares em que se sentavam, pois queriam ficar todos perto da televisão que se encontra na sala, ou não queriam sentar-se ao lado de determinada criança. O JJ e o JM, quando colocados juntos tendem a distrair-se da sessão e começar a correr e a saltar pela sala.

Durante a ativação corporal, na ativação dos membros superiores, o JF esteve constantemente a questionar o Ruben: “É etá?”, para saber se estava a escolher o membro certo. O JJ não realizou as tarefas desta atividade, permanecendo imóvel.

Na atividade da corrida das bolinhas, todas as crianças conseguiram soprar e conduzir a bolinha até à meta, exceto o Jf, que não conseguiu soprar a bola com a palheta, ou até sem a palheta. Algumas crianças revelaram dificuldades,

nomeadamente a CA, o JJ, a CM e o FC, no entanto foi-lhes pedido para, antes de soprar a palheta, tentarem soprar como se estivesse a apagar as velas de um bolo, e após esta explicação acabaram por conseguir.

Na atividade de chutar e lançar, de uma forma geral, as crianças apresentaram ainda algumas dificuldades em adequar o movimento dos membros superiores e inferiores, e a força exercida, ao objetivo. Com o decorrer das tentativas algumas crianças conseguiram obter sucesso na atividade.

O FC voltou a não querer realizar a relaxação. A CA, o GN, o ML e a LP permaneceram relaxados, enquanto os restantes movimentaram-se ou abriram os olhos.

Sessão 16

Não estive presente nesta sessão.

Sessão 17

Esta foi a última sessão de intervenção, sendo que as três sessões seguintes serão destinadas à avaliação final.

Durante a sessão foi necessário acompanhar as crianças durante a atividade do Pescador e dos Peixes para facilitar a sua compreensão.

As crianças aderiram muito bem ao Jogo da Raposa, demonstrando uma boa compreensão da atividade e realizando-a sem problemas a assinalar.

Anexo VI – Relatórios das Sessões de Educação Psicomotora (Grupo 2)

Sessão 1

Nesta sessão faltou o AC e o HB.

Durante a atividade “O flamingo”, verificou-se uma maior facilidade na compreensão das instruções, em comparação com o Grupo 1. As crianças permaneceram alguns segundos em apoio unipedal.

De forma geral, as crianças do grupo cumpriram as instruções do percurso e demonstraram organização na realização da tarefa, embora estivesse sempre um técnico a acompanhar, que interveio apenas quando necessário.

Continuam a existir dificuldades em comunicar com o NZ, no entanto após observar a demonstração dos técnicos e dos colegas, o mesmo consegue realizar as tarefas.

Na atividade “Do mais leve ao mais pesado”, as crianças ordenaram corretamente os animais, embora por vezes sendo necessário auxílio dos técnicos. De todas as crianças, a que manifestou mais dificuldade na ordenação dos animais foi o SR, o que também poderá estar relacionado com o facto de este ser o mais novo do grupo. No que concerne à realização das passadas de acordo com os animais e ao aumento progressivo destas, exigindo uma adequação da amplitude dos passos, da tensão muscular necessária e da velocidade, as crianças revelaram um bom desempenho e uma adequada compreensão das instruções.

No final da sessão foi realizada a relaxação, e é de realçar o desempenho positivo do VC nesta.

Sessão 2

Esta foi a última sessão dedicada exclusivamente à tonicidade e equilíbrio.

Na atividade “A manhã”, as crianças acompanharam corretamente a história e os gestos. Também durante a atividade “Grande Dragão”, as crianças cumpriram corretamente as instruções. Inicialmente o técnico exemplificou e esteve no papel de “cabeça do dragão”, mas depois cada uma das crianças representou este papel. É de realçar apenas a dificuldade do NZ em permanecer no seu local da fila, pois quando pensava que ninguém estava a observar este passava à frente dos colegas para ir para o início da fila.

Em relação ao circuito de equilíbrio, não foram manifestadas dificuldades acentuadas. De forma geral, cumpriram os objetivos da atividade, embora por vezes fosse necessário o acompanhamento do técnico.

Sessão 3

Nesta sessão voltou a faltar o AC.

No início da sessão foi marcada uma bolinha verde na mão direita e uma bolinha vermelha na mão esquerda, e foi-lhes explicada qual o lado direito e o lado esquerdo. O NZ compreendeu qual a mão direita e qual a mão esquerda, no entanto não quis participar nas atividades da sessão, e apenas participou na última “Jogo da Corrente”.

A atividade da música não foi realizada pois houve um problema no rádio e nas colunas, pelo que se aumentou o tempo das restantes atividades.

Na atividade “Escolhe um lado”, de uma forma geral as crianças conseguiram acertar e colocar os objetos verdes na caixa do lado esquerdo e os objetos vermelhos na caixa do lado direito. A criança que necessitou de um maior acompanhamento na tarefa foi o SR.

Na atividade de Pintura, não foram reveladas muitas dificuldades, no entanto algumas crianças necessitaram de um reforço na explicação da tarefa.

No final, ao sobrar tempo, foi solicitado às crianças que escolhessem uma atividade a realizar, no entanto as mesmas não conseguiram escolher. Foi então sugerido pelos técnicos o jogo da Corrente, que já haviam jogado numa das primeiras sessões.

Sessão 4

Esta foi a última sessão dedicada exclusivamente à Lateralidade. O grupo 2 já apresenta alguma noção dos conceitos de direita e esquerda, apesar de por vezes serem manifestadas confusões, nomeadamente pelo SR, AC e SF.

Durante as atividades “Tempestade na Viagem” e “Um passo para a direita e outro para a esquerda” foram necessários o acompanhamento e uma explicação mais individualizada para que o SR compreender e realizar as atividades.

O NZ apesar de ter chegado atrasado participou nas atividades da sessão, ao contrário do que aconteceu na semana anterior, quando se recusou a participar nas atividades.

Sessão 5

Nesta sessão faltou o SR e o HB.

De forma geral, durante esta sessão não se verificaram dificuldades na compreensão das instruções e foram alcançados os objetivos das atividades.

Ao contrário do que tem acontecido em algumas atividades das sessões anteriores, o NZ não revelou dificuldades na compreensão das atividades e demonstrou-se mais cooperativo e participativo. É de realçar também nesta sessão uma atitude muito positiva do VC, que também foi muito participativo, querendo até ser o primeiro a realizar os exercícios ou a se exprimir no diálogo final.

Em relação à lateralidade, apesar de muitas das crianças já identificarem o lado direito e o esquerdo, por vezes ainda existem confusões.

As crianças reagiram positivamente à relaxação, permaneceram de olhos fechados e em silêncio, toleraram o toque, no entanto algumas não foram capazes de relaxar voluntariamente os membros superiores quando os técnicos estavam a realizar as mobilizações.

Sessão 6

Esta foi a primeira sessão dedicada à Noção do Corpo e à Estruturação Espaço-temporal.

Durante a atividade “Descubro o meu corpo”, verificou-se que as crianças identificam facilmente as partes do corpo, existindo, no entanto, ainda alguma confusão por parte da SF, bem como dificuldades por parte do NZ, por não falar português.

Na atividade do “Tapete Mágico”, todas as crianças memorizaram o seu tapete e colocaram-se sobre ele durante a atividade. Em relação às indicações sobre as partes do corpo que deveriam colocar sobre o “tapete” não se verificaram muitas dificuldades. O NZ, ao imitar os restantes colegas, realiza a atividade corretamente.

No desenho das figuras geométricas, todos conseguiram identificá-las, e reproduzi-las, demonstrado, de uma forma geral, boa estruturação visuo-espacial, apesar de não existir correspondência de tamanho entre a figura a copiar e a figura desenhada houve correspondência da sua forma. Também não demonstraram dificuldades na organização e colocação dentro da figura correta, assinalada no chão.

Por fim, na atividade “Imitar os sons”, verificaram-se inicialmente algumas dificuldades na imitação dos ritmos.

Sessão 7

Nesta sessão, à semelhança do que tem acontecido nas sessões anteriores, foi necessário insistir um pouco com o NZ, durante a ativação corporal para que o mesmo realize as atividades, pois inicialmente permanece imóvel sem as realizar. No entanto, depois começou a fazer e revelou um bom desempenho durante esta sessão.

Durante a atividade “Caminhar contando os passos”, inicialmente percorreram o espaço contando os passos com os técnicos. De seguida, uma criança de cada vez, percorreu a sala tentando dar o número de passos indicado pelos técnicos. Quando necessário os técnicos acompanharam a realização do percurso e a contagem. De uma forma geral as crianças demonstraram compreender as instruções e realizar a atividade corretamente, embora alguma necessitasse de um maior auxílio (em especial o SR, o NZ e o TA). A SF e o HB revelaram um bom desempenho.

Na atividade “Saltar o rio”, não demonstraram dificuldade na compreensão da tarefa, e de forma geral houve um bom desempenho. Na última distância a saltar o VC não conseguiu realizar o salto, e ao perceber que não conseguia reagiu mal, começando a chorar e a dizer que lhe doía o pescoço, pelo que foi necessário algum tempo para que se acalmasse.

Em relação às sequências temporais, todas as crianças compreenderam a atividade e conseguiram organizar as sequências corretamente. Também nos puzzles corpo humano foi verificável uma boa compreensão da tarefa – todos conseguiram identificar as partes do corpo representadas nas peças e montar os puzzles.

Sessão 8

Nesta sessão faltou o Afonso, e entrou uma nova menina para o grupo, AA de 4 anos.

Na atividade da música do Panda, apesar de identificarem corretamente as partes do corpo, e de já conhecerem a música, houve necessidade de explicar anteriormente os movimentos a realizar, sem música. Após esta explicação conseguiram acompanhar a música, e todas as crianças realizaram os gestos.

Durante a atividade seguinte, sobre a relação entre objetos no espaço, todas as crianças identificaram corretamente os objetos representados nas imagens e a sua posição no espaço.

Na terceira atividade “Escutar e tocar” as crianças compreenderam as instruções e realizaram os movimentos indicados.

Na atividade dos círculos, surgiu a necessidade de uma explicação mais detalhada, pois as crianças não estavam a compreender as instruções, no entanto depois conseguiram realizar a atividade. Verificou-se uma maior facilidade no círculo grande, e mais dificuldade no círculo pequeno, no qual tiveram de largar as mãos e colocar-se de lado, uns atrás dos outros.

Por último, na relaxação as crianças reagiram bem, e referiram na conversa final que foi a sua atividade preferida.

Sessão 9

Nesta sessão faltou o HB, o GD e o NZ.

Apesar de só nos ter conhecido na sessão passada, a AA esteve em grande parte da sessão a procurar o contacto com o adulto, querendo abraçar. Na ativação geral, por vezes esteve um pouco descoordenada, caindo para o chão.

Não houveram dificuldades a salientar. Apenas dificuldade na compreensão das instruções no jogo do lenço.

Não foi possível realizar o retorno à calma pois as restantes atividades foram mais prolongadas do que o previsto.

Sessão 10

Na corrida das cores, de uma forma geral, todas as crianças revelaram um bom desempenho, compreendendo as instruções, acertando na cor indicada e cumprindo os objetivos da tarefa. Apenas de realçar alguma confusão por parte do SR.

O Vasco continua a ficar muito frustrado e volta-se de costas para os restantes colegas quando perde ou quando não consegue fazer determinada tarefa.

Na atividade das filas, foi necessário o constante acompanhamento de algumas crianças, em especial o SR, pois este distraía-se durante a realização da atividade.

Na atividade dos animais não surgiram dificuldades.

Na relaxação, algumas crianças já adquirem uma postura adequada quando estão deitadas no chão, enquanto que outras ainda apresentam hipertonia, perceptível através da contração da face para fechar os olhos.

Sessão 11

Neste dia faltou o HB.

No jogo da macaca, algumas crianças continuaram a manifestar ligeiras dificuldade no apoio unipedal, nomeadamente o SF, assim como em acertar na “casa” pretendida.

Nas restantes atividades não surgiram dificuldades.

A relaxação foi realizada com as crianças sentadas em cadeiras, através de mobilizações do membro superior. As crianças aderiram bem a este tipo de relaxação.

Sessão 12

Esta foi a primeira sessão dedicada mais especificamente à Motricidade Fina.

Neste dia faltou o SR, o AC e o TA.

As três primeiras atividades foram realizadas em estações, pelo que estavam duas ou três crianças de cada vez em cada estação. Eu fiquei responsável pela atividade dos Labirintos. De uma forma geral as crianças conseguiram assinalar o percurso com o seu dedo e desenhar o percurso com o lápis, sem dificuldades a assinalar.

Na elaboração do desenho em conjunto, as crianças cooperaram e optaram por desenhar uma casa, o sol e nuvens, flores, árvores.

Sessão 13

Neste dia faltou o HB.

As três primeiras atividades foram realizadas em estações, e em cada estação estava uma ou duas crianças de cada vez. Eu fiquei responsável pela estação da atividade das molas.

De uma forma geral todas as crianças associaram a cor das molas às cores do círculo, e colocaram o número de molas correspondente a cada número nos cartões. De realçar, a AA e o SR, que revelaram maior dificuldade na identificação do nome das cores. O NZ, apesar de não falar português, já conseguiu identificar corretamente muitas cores.

No jogo das sombras, todas as crianças associaram as imagens às sombras, existindo apenas algumas dificuldades por parte do NZ, que tentou colocar a imagem ao contrário, e ao perceber que não estava correto não tentou virar a imagem ao contrário e necessitou de auxílio.

Sessão 14

As três primeiras atividades foram realizadas em estações, e em cada estação estava uma ou duas crianças de cada vez. Eu fiquei responsável pela estação da atividade de construção de uma torre com cubos e atividade de encaixe de formas geométricas.

De uma forma geral todas as crianças construíram a torre com 9 cubos. Apenas a AA, pois na primeira tentativa a sua torre caiu, já que a começou a construir num extremo da mesa, no qual existe uma ligeira saliência.

Na atividade dos encaixes, algumas crianças necessitaram, por vezes, de um pequeno auxílio, nomeadamente a AA e o SR.

Sessão 15

Durante a ativação corporal a SF fugiu para o outro lado da sala por a AA estar perto dela. Em outras sessões o mesmo já tem acontecido com a SF e o NZ, e ela fica incomodada de as outras crianças estarem atrás dela.

Na atividade de soprar a bola, existiram algumas dificuldades por parte de algumas crianças, como a SF, o NZ e o TA, que não conseguiam que a bola fosse para a direção pretendida. No caso do NZ, este soprava a bola, mas apenas conseguia que ela fosse para trás, em vez de ir para a frente.

Na atividade de lançar e chutar, uma vez que a baliza era muito pequena existiram algumas dificuldades, no entanto algumas crianças acabaram por acertar. De realçar que em três tentativas, o VC acertou em duas. Em relação ao lançamento da tampa do garrafão, não houveram dificuldades significativas, pelo que quase todas as crianças conseguiram acertar pelo menos uma vez no alvo, mesmo que apenas no círculo maior.

A relaxação foi feita com uma história e gestos a realizar durante a mesma. As crianças aderiram bem à atividade, e referiram, até, que foi uma das suas atividades preferidas.

Sessão 16

Não estive presente nesta sessão.

Sessão 17

Esta foi a última sessão de intervenção anteriormente à avaliação final.

A sessão decorreu sem problemas a assinalar, sendo, contudo necessário um acompanhamento das crianças na realização do jogo dos Peixes e Pescadores e no Sol Solitário, para facilitar a compreensão das atividades.

Anexo VII – Relatórios das Sessões de Educação Psicomotora (Grupo 3)

Sessão 1

Durante a atividade do “Guia” as crianças revelaram um bom desempenho, quer na tarefa de guia, quer na tarefa de ser guiado, embora alguns tenham tido dificuldade nas indicações que transmitiam enquanto guias (e.g. confusão direita-esquerda e indicação do número de passos superior à necessária). Enquanto foram guiados, demonstraram confiança no guia, e no final verbalizaram uma maior dificuldade em manter o equilíbrio de olhos vendados, em comparação sem olhos vendados.

Na atividade “Do mais leve ao mais pesado”, as crianças conseguiram organizar os animais do mais leve ao mais pesado. Na tarefa de reproduzir as passadas de cada animal não foram verificadas dificuldades.

Na atividade “Não te atrapalhes!”, os pares foram escolhidos pelas crianças. As raparigas geralmente ficam juntas, o GC e o RS tendem sempre a ficar juntos, ou não podendo ficar os dois, tendem a preferir ficar um deles e o LM, ficando o GR geralmente para última opção, ao qual não reage bem, traduzindo-se em comportamentos para chamar à atenção dos colegas (e.g. imitar os comportamentos do GC e RS). Nas próximas sessões irão os técnicos escolher os pares. Durante a atividade embora se verificassem em alguns momentos desequilíbrios, existiu cooperação entre os pares e os objetivos foram cumpridos.

Sessão 2

Nesta sessão faltou a SS.

Durante a atividade de ativação corporal, apesar de terem compreendido as instruções, por vezes apresentaram tendência para agarrar os balões.

Nas atividades das esculturas, os pares foram escolhidos pelos técnicos. As atividades decorreram sem dificuldades a assinalar, sendo que as crianças compreenderam as instruções e cumpriram os objetivos das tarefas. Em relação ao trabalho a pares, verificou-se cooperação entre as crianças.

Quando tiveram de trabalhar em trios, existiu uma maior dificuldade na comunicação e gestão da tarefa pelas três crianças, mas conseguiram cumprir os objetivos da atividade. De destacar apenas, no final da atividade, dificuldade manifestada pelo GR em esperar que soltasse os fios dos pés, tendo de ser chamado à

atenção pois ao querer andar com os pés ainda atados estava a magoar os outros elementos do trio.

As atividades demoraram mais tempo do que o esperado, e por isso nesta sessão não foi possível realizar a relaxação.

Sessão 3

Na ativação corporal foi sugerido ao grupo que escolhesse um jogo, no entanto como não chegaram a um consenso foi sugerido pelos técnicos o jogo do “Futebol Humano”.

No início da sessão todos demonstraram reconhecer o lado direito e o lado esquerdo. No entanto, durante a realização da primeira atividade “Tempestade na Viagem”, o GR revelou dificuldades, mas estas não terão sido relacionadas com o reconhecimento direita-esquerda, mas sim com a compreensão da tarefa.

Durante a atividade do espelho, as crianças tiveram um bom desempenho, no entanto é de salientar que quando tiveram de mover as partes do corpo sem espelho, ou seja, se o colega da frente move o braço direito, o outro tem de mover também o braço direito, existiram mais dificuldades e foi necessário mais tempo para pensar e realizar o movimento.

Na atividade “Um para a direita e outro para a esquerda”, não foram evidenciadas dificuldades pelo grupo, exceto pela BG que por vezes se “perdeu” durante a atividade.

Sessão 4

Durante esta sessão estiveram presentes todas as crianças, no entanto, o LM não participou na sessão por estar doente. Esteve apenas a assistir e a colaborar com os técnicos.

Esta foi a última sessão específica da Lateralidade. O grupo 3 apresenta um bom reconhecimento das noções esquerda e direita, apesar de por vezes serem evidentes algumas confusões.

Na atividade “Troca de Lugar” não foram evidenciadas dificuldades, já na atividade “Ao som da Pandeireta” e “Construção de desenho” existiram algumas confusões, manifestadas pela LL em ambas as atividades, e pelo LM, quando participou na atividade do desenho.

Sessão 5

Nesta sessão faltou o RS.

Nas atividades de lateralidade, todas as crianças revelaram já ter estas noções bem adquiridas, apesar de por vezes o LM demonstrar alguma confusão.

Durante as restantes atividades não se verificaram dificuldades na compreensão das instruções, nem no cumprimento dos objetivos.

As crianças reagiram positivamente à relaxação, permaneceram de olhos fechados e em silêncio, toleraram o toque, no entanto algumas não foram capazes de relaxar voluntariamente os membros superiores quando os colegas estavam a realizar as mobilizações. É de realçar também o comportamento do GC que encarou a atividade como brincadeira e não realizou corretamente as mobilizações à colega, no entanto referiu, na conversa final que foi a sua atividade preferida.

Sessão 6

Esta foi a primeira sessão dedicada à Estruturação espaço-temporal e à Noção do corpo.

Foi decidido que a partir desta sessão em cada sessão uma das crianças irá escolher a atividade para ativação geral. A primeira criança a escolher foi o GC, que escolheu o Futebol Aranha.

Na atividade de adaptar o número de passos, todas as crianças tiveram de repetir algumas vezes para conseguirem adequar o número de passos à distância a percorrer, mas no final todos conseguiram obter sucesso na tarefa.

Na atividade “Ordem” não foram verificadas dificuldades, uma vez que todos compreenderam as instruções e as realizaram.

Quando tiveram de imitar os sons reproduzidos por cada um dos elementos do grupo não se observaram dificuldades, no entanto o GC revelou dificuldade em criar um ritmo para os outros imitarem.

No final foi realizado o mapa da sala, e no final foi realizada uma votação e foram considerados os melhores os mapas do GC e do RS. É de ressaltar que apesar do tempo para desenhar ter sido o mesmo para todas as crianças, o GR apenas conseguiu desenhar uma das paredes da sala, e ao comparar o seu desenho com o das outras crianças ficou desmotivado. De facto, tem-se observado que o GR sente necessidade de aprovação por parte dos outros elementos do grupo, e quando não consegue realizar determinadas atividades fica desmotivado.

Sessão 7

Neste dia quem escolheu a atividade para a ativação corporal foi a BG, que escolheu o “jogo da Pata Choca”.

Durante a atividade do mapa, todas as crianças conseguiram colocar a bola no local representado no mapa, demonstrando capacidade para interpretar o mapa e organizar-se no espaço.

No jogo do eco GC e RS estiveram mais inibidos e com dificuldade em criar o seu próprio som/ritmo, no entanto todos conseguiram reproduzir os ritmos dos colegas.

Na atividade dos quadrados cooperativos, conseguiram criar todos os quadrados, embora necessitassem de um maior tempo. A SS e a LL conseguiram formar quadrados rapidamente, e cooperaram com as restantes crianças para tentarem terminar a tarefa. Por outro lado, o LM no início da atividade retirou umas peças só para ele, sendo depois advertido pelos colegas, e acabando por cooperar com os outros.

Sessão 8

Nesta sessão, a criança a escolher a atividade para a ativação corporal foi o GC, que escolheu o jogo dos 10 passes, realizado na sessão anterior.

Durante a atividade “Corrida dos números” não foram verificadas dificuldades. As crianças compreenderam as instruções, no entanto algumas tentaram fazer batota, passando pelo meio do círculo, para chegarem mais rapidamente ao seu lugar.

Na atividade das dimensões foi evidente que as crianças não têm consciência das suas reais dimensões, das dimensões do colega e do cesto, colocando o comprimento do fio muito grande ou muito pequeno. A BG revelou maiores dificuldades nesta atividade, em relação aos colegas.

Na atividade de transportar a bola, apesar de conseguirem realizar a tarefa corretamente, como os pares foram formados pelos técnicos, algumas crianças recusaram-se ao início transportar a bola com o par que lhe foi atribuído. No entanto, com o decorrer da atividade este problema foi-se dissipando.

Por último, na conversa final, as crianças refeririam que a atividade que preferiram foi, de forma geral, a relaxação. Referiram também preferir este método – passar a bola pelo corpo.

Sessão 9

Neste dia faltou a SS e o LM.

A LL escolheu a atividade para a ativação geral – jogo do congela -, que já havia sido realizado em sessões anteriores.

Não houveram dificuldades a salientar. As crianças cumpriram os objetivos das tarefas e compreenderam as instruções, sem problemas relevantes.

Não foi possível realizar o retorno à calma pois as restantes atividades foram mais prolongadas do que o previsto.

Sessão 10

Neste dia a criança a escolher a atividade de ativação corporal foi a SS, que escolheu o jogo dos 10 passes.

Na atividade do ABC corpo, a SS e o GC foram as crianças com uma participação mais ativa na gestão da posição em que as restantes crianças se teriam de colocar para reproduzir as letras.

Na atividade das duas filas não foram verificadas dificuldades.

No jogo do lenço, algumas crianças revelaram, inicialmente, dificuldade na compreensão das regras do jogo, mas com o decorrer do mesmo estas foram sendo esclarecidas.

Sessão 11

Neste dia a criança a escolher a atividade para a ativação corporal foi o LM, que escolheu o jogo do congela.

Nas restantes atividades não foram verificadas dificuldades, as crianças revelaram uma boa compreensão das instruções e dos objetivos das atividades.

Em relação à relaxação, todas as crianças afirmaram preferir as mobilizações, em comparação com a relaxação com a bola.

Sessão 12

Neste dia, apesar das atividades serem sobretudo de mesa, decidimos manter a atividade inicial, que as crianças escolhem. Uma vez que já todas escolheram, voltou a escolher o GR, que havia sido o primeiro. O GR escolheu o jogo do congela.

As três atividades seguintes foram realizadas em estações – uma criança por estação. Eu fiquei responsável pela atividade dos fósforos. Durante esta, as crianças

demonstraram facilidade em reproduzir, tanto as figuras mais simples, como as mais complexas.

No desenho em conjunto, de início houve dificuldade no acordo sobre o tema do desenho, mas acabaram por decidir e cooperar na elaboração do mesmo.

Sessão 13

As atividades deste dia foram realizadas em estafeta. As crianças foram divididas em duas equipas. Um elemento de uma das equipas realiza todas as atividades o mais rapidamente possível, e quando termina, começa o elemento seguinte, e assim sucessivamente, até todos os elementos da equipa terem realizado todas as atividades. De seguida, foi a vez da outra equipa. No final comparou-se o tempo de ambas as equipas, bem como as atividades que não foram realizadas corretamente por cada equipa.

Eu fiquei responsável pela atividade das molas, durante esta foi necessário auxiliar o LM e GC na forma mais rápida de chegar ao resultado da operação, mas todas as crianças acabaram por conseguir fazer a tarefa com sucesso.

Sessão 14

Uma vez que já todas as crianças haviam escolhido a atividade para ativação corporal, esta semana decidimos realizar uma pequena atividade em 30 segundos, e a criança que obtivesse um melhor desempenho iria escolher a atividade seguinte. A atividade dos 30 segundos consistiu na realização do maior número de cruzeiros numa folha quadriculada, e a criança que obteve o melhor desempenho foi a SS. Esta escolheu uma estafeta como atividade de ativação corporal.

As atividades deste dia foram realizadas em três estações, nas quais estavam duas ou três crianças. Eu fiquei responsável pela estação composta pelo jogo do Micado. As primeiras três crianças a realizar o jogo foram o GC, o LM e o RS, e a seguir foram as restantes – a SS, a LL, o GC e a BG.

No primeiro grupo a criança que mostrou maior dificuldade em recolher os pauzinhos sem tocar nos restantes foi o RS, e no segundo grupo foi a BG.

Sessão 15

Neste dia quem escolheu a atividade para a ativação corporal foi a BG, que escolheu o Jogo dos 10 passes.

Na atividade de soprar a bola, todas as crianças conseguiram alcançar os objetivos da atividade.

Na atividade de lançar e chutar, uma vez que a baliza era muito pequena existiram algumas dificuldades, no entanto algumas crianças acabaram por acertar. Em relação ao lançamento da tampa do garrafão, também houveram dificuldades, no entanto, quase todas as crianças conseguiram acertar pelo menos uma vez no alvo, mesmo que apenas no círculo maior.

Neste dia, a relaxação foi realizada com base numa história. As crianças estavam deitadas, de olhos fechados, e o técnico ia verbalizando uma história, que as crianças teriam de imaginar, e durante a qual iam sendo criadas imagens mentais. Durante a história era referido que a escola estava a acabar e que se tinham de despedir dos professores, dos amigos, e que depois mais tarde chegavam a casa e iam para o sofá ver os desenhos animados. Todas as crianças referiram terem visualizado mentalmente a cara do professor e dos amigos, de quem se estavam a despedir, bem como a imagem dos desenhos animados que iriam ver, exceto a LL, que referiu que não viu a cara de nenhum amigo real, mas sim de uma pessoa que ela própria inventou.

Sessão 16

Não estive presente nesta sessão.

Sessão 17

Esta foi a última sessão de intervenção, antes da avaliação final.

As crianças escolheram o jogo para a atividade de ativação corporal, e escolheram o jogo do Congela.

De seguida foi realizado o Jogo do Galo, no pátio exterior da escola. A atividade decorreu sem problemas a assinalar, apesar de ser necessário voltar a explicar as regras a algumas crianças.

Posteriormente voltámos para o interior, para a sala do pré-escolar, onde têm decorrido as sessões. Nas restantes atividades não foram evidenciadas dificuldades a assinalar.

Anexo VIII – Exemplo de folha de avaliação final do Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”



ASSOCIAÇÃO CRESCER COM SENTIDO

Crescer na Escola com a Psicomotricidade

2015/2016

FICHA DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL Inicial ☐ Final ☒

ESCOLA	Externato e Jardim de Infância “A Ritinha”
NOME DA CRIANÇA	JM
PROFESSORA/TURMA	Anabela Lopes/ Pré-escolar

FACTORES PSICOMOTORES

	Área a desenvolver	Área emergente	Área forte	Observações
Tonicidade	X			A desenvolver a passividade dos membros.
Respiração			X	Revela um bom controlo respiratório na realização de inspirações e expirações voluntárias.
Noção do Corpo		X		Identifica algumas partes do corpo.
Equilíbrio dinâmico	X			O JMB ainda não apresenta capacidade para realizar saltos em apoio unipedal.
Equilíbrio Estático		X		Houve evolução. O JMB permanece alguns segundos em apoio unipedal.
Lateralidade		X		Houve evolução nesta área.
Orientação Espacial		X		Houve evolução nesta área.
Orientação Temporal		X		Houve evolução nesta área.
Coordenação Dinâmica Global		X		Houve evolução nesta área.
Coordenação Dinâmica Manual		X		Houve evolução nesta área. A expressão gráfica do José já apresenta intencionalidade.

OUTRAS ÁREAS OBSERVADAS:

	Área a desenvolver	Área emergente	Área forte	Observações
Comunicação		X		Utiliza a comunicação verbal com os pares e com os adultos, embora por vezes exista alguma dificuldade em transmitir a informação de forma clara.

Relação com os pares	X			Por vezes entra em conflito com os pares.
Comportamento/ cumprimento de regras e instruções		X		É necessário, por vezes existir um maior controlo sobre o seu comportamento, uma vez que se distrai facilmente com os colegas e entra em conflito com eles.
Autonomia		X		
Competências (pré)escolares		X		

Lisboa, 30 de Maio de 2016

Os estagiários de Psicomotricidade: Mariana Costa, Rúben Barbosa e Teresa Baião

Anexo IX – Questionário de Opinião dos Pais acerca do Projeto de Educação Psicomotora



Questionário de Opinião - Projeto de Educação Psicomotora

Externato e Jardim de Infância "A Ritinha"

Nome: _____

Nome do(a) seu(sua) educando(a): _____

1. Acha que o(a) seu (sua) educando(a) tem um nível de desenvolvimento motor adequado? Sim ☐ Não ☐

a. Se respondeu não, quais as suas preocupações? _____

2. Sabe o que é a Psicomotricidade? Sim ☐ Não ☐

a. Se sim, diga o que entende por Psicomotricidade. _____

3. Qual a sua opinião acerca do Projeto de Educação Psicomotora? _____

Sugestões ou comentários adicionais _____

Agradecemos a sua colaboração.

Anexo X – Ficha de Autoavaliação da Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”



Creche e Jardim de Infância “O Botãozinho”

FICHA DE AUTO AVALIAÇÃO

Nome: _____	RESPOSTA SOCIAL PRÉ-ESCOLAR Ano letivo _____/_____ _____/_____ _____/_____
Data Nascimento: ____/____/____ Sala _____	
1ª avaliação - mês/ano: ____ / ____ 2ª avaliação - mês/ano: ____ / ____	

1. FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

ÁREAS		Sei...	Sozi-nho	Com ajuda	Observações
Independência/ Autonomia	1.1	...comer de faca e garfo			
	1.2	...vestir-me e despir-me (incluindo botões e fechos) ©			
	1.3	... calçar os sapatos			
	1.4	...dar laços nos atacadores ©			
	2	... fazer as minhas tarefas de sala			
	3	... esforçar-me ao fazer os meus trabalhos e cuidar deles			
	4	... ter cuidado com os materiais e arrumá-los			
	5	... a rotina da minha sala ©			

Legenda: © consultar Documento de Apoio à Auto-avaliação

1. FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL (continuação)

ÁREAS		Sei...	Sozi- nho	Com ajuda	Observações
	1	...emprestar brinquedos			
	2	...esperar pela minha vez de falar (em conversas e jogos)			
	3	... seguir as regras da sala			
	4	...ouvir e respeitar			
Cidadania	1	...resolver conflitos			
	2.1	... usar e avaliar o diário			
	2.2	... ser bem-educado ©			
	3	...cuidar e respeitar o ambiente ©			

Legenda: © consultar Documento de Apoio à Auto-avaliação

2. LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA

ÁREAS	Sei...	Sozi- nho	Com ajuda	Observações
1	...conversar e falar do que se passa à minha volta			
2.1	...ouvir histórias e recontá-las ©			
2.2	...inventar histórias			
3	...falar do que estou a sentir			
4	...comunicar em grande grupo			
5	... rimas, lengas-lengas e canções			
6	...dividir uma palavra em sílabas ©			
7	...descobrir os sons das palavras ©			
8	...para que serve a escrita			
9	...reconhecer e reproduzir letras ©			
10	...identificar letra, número, palavra e frase ©			
11.1	...reconhecer o meu nome e outras palavras ©			
11.2	...escrever o meu nome e outras palavras (escrita global)			
12 /13	...escrever palavras que me pedem (pato, formiga)			

Legenda: © consultar Documento de Apoio à Auto-avaliação

3. MATEMÁTICA

ÁREAS	Sei...	Sozi- nho	Com ajuda	Observações
1.1	...contar até ____			
1.2	...sei contar 10 círculos ©			
2	... reconhecer os números escritos até ____ ©			
3	... escrever os números até ____			
4.1	...contar para trás desde ____			
4.2	... fazer adição e subtração ©			
5	...identifica quantidades sem contar (6 objetos) ©			
6.1	...classificar ©			
6.2	...ordenar ©			
7	...fazer conservação (reconhecer quantidades iguais) ©			
8.1	...reconhecer figuras geométricas ©			
8.2	...fazer o desenho das figuras geométricas			
9	...seguir e inventar padrões			
10	...medir (comprimento e massa) ©			
11	... utilizar mapas e tabelas (ver Mapas de Organização da sala)			
12	...sei para que serve a matemática			

3.1 - MAPAS DE ORGANIZAÇÃO DA SALA

ÁREAS	Sei marcar e avaliar...	Sozi- nho	Com ajuda	Observações
1	... a presença			
2	... a tarefa			
3	... o tempo			
4	... no mapa de actividades: antes e depois			

4. EXPRESSÃO MUSICAL (não tem auto avaliação)

5. EXPRESSÃO MOTORA E DANÇA (5.1 e 5.2 não tem auto avaliação)

5.3 MOTRICIDADE FINA

ÁREAS	Sei...	Sozi- nho	Com ajuda	Observações
1	...pegar no pincel e na caneta			
2	...recortar (um circulo)			

6. EXPRESSÃO DRAMÁTICA / TEATRO

ÁREAS	Sei...	Sozi- nho	Com ajuda	Observações
1	...brincar ao “faz-de-conta”			
2.1	... fazer teatro			
2.2	... brincar com fantoches			

7. EXPRESSÃO PLÁSTICA

ÁREAS	Sei...	Sozi- nho	Com ajuda	Observações
1	...utilizar os materiais (lápis/caneta) de acordo com o pretendido			
2	... usar técnicas de Expressão Plástica: desenho, pintura, colagem, modelagem...			
3	... desenhar uma pessoas com pormenores			
4	...todas as cores ©			

8. CONHECIMENTO DO MUNDO

8.1 CONHECIMENTO DO AMBIENTE NATURAL E SOCIAL

ÁREAS	Sei...	Sozi- nho	Com ajuda	Observações
1.1	... dizer o meu nome			
1.2	... dizer quando faço anos			
1.3	... dizer onde vivo (local e país)			
1.4	... como sou (características individuais)			
1.5	... dizer o nome dos meus pais, irmãos e família alargada			
2	... dizer as diferentes partes do corpo e para que servem			
3.1	... lavar as mãos e porquê			
3.2	... porque devo beber água, comer legumes e fruta e comer poucos doces			

ÁREAS	Sei...	Sozi- nho	Com ajuda	Observações
4	... algumas profissões			
5	... quais são as diferentes partes de uma planta			
6	... separar o lixo, usando os ecopontos			
... os projetos em que participei				
...os passeios e os eventos culturais em que participei				

8.2 LOCALIZAÇÃO NO ESPAÇO E NO TEMPO


ÁREAS	Sei...	Sozi- nho	Com ajuda	Observações
1.1	...o que significa cima / baixo			
1.2	...o que significa dentro / fora / entre			
1.3	...o que significa perto / longe			
1.4	...o que significa atrás / à frente			
1.5	... dizer qual é o lado esquerdo e o direito			
2.1	... descrever o caminho da minha casa à escola			

ÁREAS	Sei...	Sozi- nho	Com ajuda	Observações
3	...o que quer dizer: ontem, hoje e amanhã			
4.1	...dizer os dias da semana e a sua ordem			
4.2	...dizer as estações do ano			
5	...a rotina do meu dia			

OBSERVAÇÕES

Data da avaliação: ____/____/____ O Educador _____ A criança _____	Data da avaliação: ____/____/____ O Educador _____ A criança _____
---	---

Anexo XI – Registo de Avaliação do Pré-escolar da Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”

 Centro de Apoio à Educação Infantil

Creche e Jardim de Infância “O Botãozinho”

Registo de Avaliação Pré-escolar

Nome: _____	
Sala: _____	Educadora: _____
Data de Nascimento: ____ / ____ / ____	Data de Observação: ____ / ____ / ____
Avaliação efectuada por: Filomena Santos Silva (Psicóloga)	

1. Lateralidade manual: _____

2. Visão: olho direito: _____ olho esquerdo: _____

3. Competências Lecto-escrita:

- Escrita do nome/ leitura do nome: _____
- Palavra pequena - palavra grande: _____
- Escrita de palavras:
 - Pato: _____
 - Formiga: _____
- Discriminação auditiva:
 - Som inicial: caneta: _____; bota - _____; gato - _____
 - Som final: rato: _____; bandeira: _____; rã: _____

Nível de escrita: _____

4. Competências de Matemática:

Conta até: _____

Conta 8 objetos: _____

Faz pequenas adições mentalmente: _____

5. Avaliação Emocional:

a) Desenho da família / Relato da criança: _____

b) Protocolo de Avaliação da Vinculação:

- 1º - Cão: O que achas que sentiu? O que podia fazer?

- 2º - Férias: O que achas que sentiu? O que devia fazer?

- 3º - Mãe na praia: O que achas que sentiu? O que devia fazer?

c) Conclusões Desenvolvimento Emocional (auto-estima, motivação, atenção, comportamento...)

6. Linguagem compreensiva e expressiva/ articulação

7. Competências Pré-escolar – resumo da avaliação:

Conceitos	1ª observação		2ª observação	
	Pontuação	Percentil	Pontuação	Percentil
Verbais				
Quantitativos				
Memória Auditiva				
Constância da Forma				
Posições no Espaço				
Orientação Espacial				
Coordenação Visuo-motora				
Total				

Observações:

Anexo XII – Planos de Sessão do Projeto Transições

Na tabela abaixo encontra-se a descrição das atividades das sessões. As atividades do âmbito das Competências e Lecto-escrita encontram-se nas linhas identificadas com “LE”, as atividades de Orientação Espaço-temporal com “OE” e as de Motricidade Fina com “MF”.

Nº	Data	Objetivos		Atividades	Material
1	19, 22 e 23 de Fev.	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar as crianças para as funcionalidades da leitura e da escrita; - Estimular o gosto e o interesse das crianças pela aprendizagem da leitura e da escrita; 		<ul style="list-style-type: none"> - Breve explicação dos objetivos das sessões; - Discussão sobre para que serve a escrita, em que contextos/situações ela está presente, e com que utilidade; -- Mostras às crianças exemplos de diferentes tipos de escrita em PowerPoint – e.g. notícia de jornal, receita culinária, postal, carta ao pai natal, livro; - Criar um desenho em resposta à questão “Para que serve a escrita?”. 	PowerPoint com imagens, Folhas de Papel, Canetas de Colorir.
2	26 e 29 fev., 1 de março	LE	<ul style="list-style-type: none"> -Relembrar as atividades da sessão anterior; -Segmentar frases em palavras; - Identificar letras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão da sessão anterior (as crianças deverão relembrar o que foi realizado na sessão anterior); - Apresentação de imagens às crianças, nas quais são representadas ações. De seguida deverão criar uma frase sobre a ação representada, e posteriormente deverão dividir a frase em palavras; - Jogo da Memória com Letras. 	Livro “Promover a literacia – vol. 1” (cap. Segmentação frásica) Jogo da memória
		OE MF	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as noções espaciais. - Colorir figuras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de imagens, nas quais se encontram objetos. Posteriormente terão de identificar as noções espaciais entre os objetos (em cima, em baixo, longe, perto, dentro, fora, curto e comprido). Colorir imagens de acordo com as noções identificadas. 	Imagens
3	4, 7 e 8 de março	LE	<ul style="list-style-type: none"> -Relembrar as atividades da sessão anterior; - Identificar palavras grandes e pequenas; -Segmentar palavras em sílabas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão da sessão anterior (as crianças deverão relembrar o que foi realizado na sessão anterior); - Percurso: Correr, escolher uma imagem, percorrer distância contornando alternadamente almofadas ou pinos colocados no chão, identificar a palavra associada à imagem, divisão silábica da palavra realizando em simultâneo saltos a pés juntos, voltar ao local de partida. - Apresentação de imagens e respetivas palavras para identificação de palavras grandes e pequenas, recorrendo ao número de letras ou de sílabas. 	Livro “Promover a literacia – vol. 1” (palavras grandes e pequenas)
		OE	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar-se no espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> - Percorrer uma distância na sala realizando apenas o número de passos previamente estipulado, adaptando as passadas à distância a percorrer e ao número de passos. 	_____
4	11, 14 e 15 de março	LE	<ul style="list-style-type: none"> -Relembrar as atividades da sessão anterior; 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão da sessão anterior (as crianças deverão relembrar o que foi realizado na sessão anterior); 	Livro “Promover a literacia – vol. 1” (cap.

			<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a posição das sílabas nas palavras; - Omitir sílabas nas palavras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de imagens, identificação da palavra associada à imagem e reconhecimento das sílabas da palavra segundo a posição (sílabas inicial, sílabas do meio e sílabas final); - Apresentação de imagens e identificação da palavra associada à imagem. Omissão de uma sílaba da palavra, e percepção de como fica a palavra sem essa sílaba. 	Reconhecimento de sílabas segundo a posição e cap. Omissão de sílabas)
		OE MF	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar os fósforos no espaço, para reproduzir a figura; - Promover a coordenação visuomotora. 	<ul style="list-style-type: none"> - São apresentadas imagens com fósforos. As crianças deverão reproduzir as figuras com fósforos, tendo em consideração a sua posição na imagem e o local da cabeça do fósforo. 	Fósforos e imagens
5	18, 21 e 22 de março	LE	<ul style="list-style-type: none"> -Relembrar as atividades da sessão anterior; - Identificar palavras que começam com o mesmo som/ letra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão da sessão anterior (as crianças deverão relembrar o que foi realizado na sessão anterior); - Apresentação de imagens e descoberta das imagens que começam pelo mesmo som/letra 	Livro “Promover a literacia – vol. 1” (cap. consciência silábica e fonémica)
		OE	<ul style="list-style-type: none"> - Associação entre formas e tamanhos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo das sombras (identificar a imagem correspondente a cada uma das sombras). Num lado da sala é colocada a cartolina com as sombras. No outro lado da sala são colocadas as imagens correspondentes às sombras. Individualmente, as crianças começam a atividade junto da cartolina, deslocam-se em apoio unipedal, apanham uma das imagens, voltam para perto da cartolina realizando saltos de “tesoura”, e colocam a imagem na sombra correta. No final deverão descrever as imagens do jogo. 	Jogo das sombras
6	4, 5 e 8 de abril	LE	<ul style="list-style-type: none"> -Relembrar as atividades da sessão anterior; - Identificar palavras que começam com o mesmo som/letra 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão da sessão anterior (as crianças deverão relembrar o que foi realizado na sessão anterior); - Jogo “Brincar com os sons das palavras” (da revista “Coisas de criança”). 	Jogo “Brincar com os sons das palavras”.
		MF	<ul style="list-style-type: none"> - Reproduzir espacialmente letras/figuras; - Coordenação visuomotora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reproduzir Letras ou figuras com plasticina: Cada uma das crianças tem uma folha com uma figura desenhada e deverão colocar a plasticina por cima da figura, reproduzindo-a. 	Plasticina, figuras
7	11, 12 e 15 de abril	LE	<ul style="list-style-type: none"> -Relembrar as atividades da sessão anterior; - Identificar o som que não pertence ao conjunto de palavras; 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão da sessão anterior (as crianças deverão relembrar o que foi realizado na sessão anterior); - Apresentação de imagens e descoberta das imagens e descoberta da imagem que tem o som intruso; - Música do Panda vai à Escola (“o jogo das rimas”). 	Livro “Promover a literacia – vol. 1” (cap. Consciência fonémica – som

			- Identificação de palavras que acabam com o mesmo som.	- Jogo das rimas (jogo com percurso e com imagens para encontrar rimas).	intruso); Jogo das rimas; Música.
		OE MF	- Organizar as cartas no espaço; - Promover a Coordenação visuomotora; - Promover a dissociação de movimentos.	- Jogo das cartas azuis e vermelhas: Cada uma das crianças tem 8 a 10 cartas (4/5 com um círculo azul e 4/5 com um quadrado vermelho). Os dois conjuntos de cartas estão agrupados em frente da criança. Aquando do sinal, as crianças deverão formar uma fila com as cartas azuis com a mão esquerda e na direção centro-esquerda, e em simultâneo deverão criar uma fila com as cartas vermelhas, com a mão direita, no sentido centro-direita.	Cartas azuis e vermelhas
8	18, 19 e 22 de abril	LE	-Relembrar as atividades da sessão anterior; - Identificar palavras que começam com a mesma letra.	- Revisão da sessão anterior (as crianças deverão relembrar o que foi realizado na sessão anterior); - “Jogo das Letras” para identificar palavras que começam com determinada letra.	Jogo das letras
		MF	- Reproduzir figuras; - Promover a Coordenação visuomotora.	- Escrever na caixa de areia. A cada uma das crianças é dada uma folha, na qual está representada uma figura que deverá desenhar com o dedo na areia.	Caixa de areia, figuras
9	26 e 29 de maio	LE	-Relembrar as atividades da sessão anterior; - Identificar as palavras que acabam com o mesmo som.	- Revisão da sessão anterior (as crianças deverão relembrar o que foi realizado na sessão anterior); - Jogo da Batata Quente com rimas: As crianças estão em pé, a formar uma roda. Uma das crianças que tem a bola na mão diz uma palavra e lança a bola, a criança que recebe a bola deve dizer uma palavra que rime com a dita pela criança anterior, e assim sucessivamente. Perde a criança que deixar cair a bola ou que não consiga identificar uma rima.	Bola
		OE MF	- Promover a Coordenação visuomotora; - Promover a capacidade visuoespacial; - Organizar-se no espaço.	- Realizar os contornos de uma figura sobre um tracejado, e de seguida copiar a figura sem recurso ao tracejado.	Folha com tracejado e lápis de cor
10	2, 3 e 6 de maio	LE	-Relembrar as atividades da sessão anterior; - Identificar palavras que acabam e começam com o mesmo som.	- Revisão da sessão anterior (as crianças deverão relembrar o que foi realizado na sessão anterior); - Escutar músicas tradicionais ou pequenos poemas para identificar rimas e aliterações.	Músicas ou poemas
		OE	- Organizar os cubos no espaço.	- Jogo dos cubos lógicos. Num extremo da sala encontram-se cubos espalhados. As crianças são divididas em duas equipas. Em estafeta, cada uma das equipas deverá ir buscar um cubo e voltar ao local de partida,	Jogo dos cubos lógicos

				quando ai chega parte o elemento seguinte que realiza o mesmo. Quando chegam ao local de partida com o cubo devem coloca-lo na posição adequada para reproduzir a imagem apresentada.	
11	9, 10 e 13 de maio	LE	-Relembrar as atividades da sessão anterior; - Identificar as letras que compõem palavras simples através do reconhecimento do som.	- Revisão da sessão anterior (as crianças deverão relembrar o que foi realizado na sessão anterior); - Loto “As minhas primeiras palavras”: As crianças devem, com o auxílio do adulto, escolher as letras para escrever a palavra representada na imagem.	Jogo do Loto “As minhas primeiras palavras”
		OE	- Promover a coordenação visuomotora; - Organizar-se no espaço.	- Simetrias simples: Numa folha com quadrículas está representada metade de uma figura. As crianças deverão, em simetria, reproduzir a outra metade da figura.	Folha com figuras, lápis
12	16, 17 e 20 de maio	LE	-Relembrar as atividades da sessão anterior; - Identificar palavras com o mesmo som; - Identificar letras das palavras; - Realizar divisão silábica.	- Revisão da sessão anterior (as crianças deverão relembrar o que foi realizado na sessão anterior); - O desafio dos sons: Num extremo da sala estão diversos cartões com imagens no chão. No outro extremo estão outros cartões dentro de um saco. As crianças iniciam a atividade junto dos cartões que estão no chão e devem, individualmente, ir a correr, retirar um cartão do saco, aleatoriamente, e deslocar-se para o local de partida realizando o número de saltos consoante o número de sílabas da figura do cartão. No final deverão procurar um cartão no chão, que tenha um som inicial ou final igual do cartão que têm na mão. Progressão: nos cartões do chão poderão estar colocadas letras, e as crianças terão de encontrar letras que o cartão, que têm na mão, tenha.	Cartões com imagens e letras, saco
		OE	- Identificar figuras iguais.	- Identificar silhuetas iguais: Numa folha são apresentadas diversas silhuetas/sombras de animais. As crianças deverão identificar as silhuetas exatamente iguais.	Folha com silhuetas
		- Reflexão acerca das sessões.			

Legenda: LE – Lecto-escrita; OE – Orientação Espacial

Anexo XIII – Relatórios das sessões do Projeto Transições

Sessão 1

Grupo 1 (22/02/2016)

O grupo é composto pelo JPP, pelo GML, pela GNA, pela GTA (condicional) e pela GMF, da sala dos Girassóis.

Neste dia não esteve presente a GNA.

Na discussão “Para que serve a escrita?” revelaram alguma dificuldade em participar na discussão, sendo a GTA a mais participativa. No entanto, com o decorrer da sessão começaram a ter uma maior participação.

As crianças decidiram dar ao grupo o nome “Grupo Rosal”.

Foi necessário sugerir-lhes o tema do desenho.

Grupo 2 (23/02/2016)

O grupo é composto pela VIB, pela VMS (condicional), pelo VJL e pelo VPA, da sala das Violetas, assim como pela MML (condicional) e MJM (condicional), da sala dos Malmequeres.

Neste dia faltou a VIV, o VJL e a VMS.

A MMJ e a MML estiveram muito bem, apesar por vezes se distraírem com os desenhos expostos na parede da sala.

Foi necessário sugerir-lhe o tema do desenho.

As crianças atribuíram ao grupo o nome de “Grupo dos chupa-chupas”.

Grupo 3 (23/02/2016)

O grupo é composto pelo JJB, pela JMG (condicional) e pelo JFC (condicional), da sala dos Jasmins, e pelo MVJ, da sala dos Malmequeres.

Nesta sessão faltou o JJB.

O JFC e o MVJ participaram ativamente na discussão. A JMG um pouco mais insegura, mas também participou.

Atribuíram o nome ao grupo “Supergrupo”, sugerido pelo JFC.

Durante a sessão o JFC colocou-se de olhos fechados, com a cara voltada para o chão. Questionei-o para saber o que se passava com ele, ao que respondeu: “Eu às vezes tenho de me pôr assim para pensar melhor”.

No final, quando lhes pedi para fazer o desenho acerca de uma utilidade da escrita, apenas o JFC e o MVJ escolheram a sua. Foi necessário sugerir à JMG uma utilidade para desenhar.

Grupo 4 (23/02/2016)

O grupo é composto pela MMM, pelo MTC, pelo MMN, da sala dos Malmequeres, e pela JMR da sala dos Jasmins.

De uma forma geral, a MMM esteve muito participativa na discussão, indicando utilidades da escrita. O MMN e o MTC também participaram embora com mais dificuldade em identificar as utilidades da escrita. A JMR esteve um pouco mais tímida, mas com o decorrer da sessão acabou por participar.

Nos desenhos, todos escolheram o tema. Na realização do desenho o MMN teve dificuldade e teve de copiar a partir de uma imagem. Quando abordei a necessidade da escrita em toda a nossa vida, e até na idade adulta para desempenhar as profissões, questionei-os acerca da profissão que ambicionam seguir, e todos responderam exceto o MMN. Este referiu a mesma que o MTC.

As crianças atribuíram como nome ao seu grupo “Grupo das Salsichas”.

Grupo 5 (19/02/2016)

O grupo é composto pela TMM, pelo TSF e pela TJC da sala das Tulipas, e pela VMA (condicional) e VMF da sala das Violetas.

Neste dia não esteve presente a VMA.

Em geral estiveram bem, identificaram muitas utilidades da escrita, participaram todos na discussão. A TMM e a VMM um pouco mais desafiantes para com o adulto, mas foram advertidas e melhoraram o seu comportamento.

Os três decidiram dar ao grupo o nome “Grupo da Malta Fixe”.

O TSF começou a tentar ler, e a conseguir até ler, algumas palavras que estavam nas imagens do PowerPoint apresentado.

Cada um escolheu o tema para o seu desenho, à exceção da VMF, à qual foi necessário sugerir o tema do desenho.

Sessão 2

Grupo 1 (29/02/2016)

Neste dia já estiveram presentes todas as crianças, exceto o JPP.

De uma forma geral, revelaram um bom comportamento, realizando as tarefas pedidas e compreendendo as instruções. No início da sessão lembraram as tarefas que haviam realizado na sessão anterior.

No jogo da memória a GNA foi a criança que identificou mais letras, embora os restantes também identificassem algumas.

Também identificaram corretamente as noções espaciais abordadas neste dia.

O JPP não esteve presente de manhã, e por isso não realizou a sessão com o restante grupo. No entanto realizou-as sozinho à tarde.

O JPP de uma forma geral cumpriu as instruções e realizou as tarefas corretamente, embora por vezes necessite que lhe seja posto um “travão”, pois revela impulsividade na realização das mesmas. Quer passar rapidamente à atividade seguinte. No jogo da memória queria virar mais do que duas peças de cada vez.

Grupo 2 (01/03/2016)

No início discutimos o que se havia passado na sessão anterior, e estipulamos algumas regras: Quando uma pessoa está a falar, as restantes devem estar em silêncio, e quando alguém quer falar devem levantar o dedo; Não existem certos nem errados, se alguém se enganar ninguém goza; Quando alguém se estiver a ter um mau comportamento sai do jogo e volta às atividades quando se portar melhor; Não se pode ir à casa de banho durante a sessão.

No início as crianças revelaram um bom comportamento. No entanto com o decorrer da sessão a VMS e o VPA começaram a revelar um mau comportamento, permanecendo desatentos, a cantar ou falar, influenciando o VJL, pelo que tiveram de ser chamados à atenção. Durante o jogo da memória a VMS atirou-me as peças, pelo que lhe pedi para sair do jogo e para voltar apenas quando corrigir o seu comportamento.

Em relação ao seu desempenho nas tarefas, revelaram um bom desempenho e uma boa compreensão das instruções.

Grupo 3 (01/03/2016)

Neste dia faltou o MVJ.

No início criámos as regras das sessões: Quando uma pessoa está a falar, as restantes devem estar em silêncio, e quando alguém quer falar devem levantar o dedo; Não existem certos nem errados, se alguém se enganar ninguém goza.

No início relembramos as atividades da sessão anterior, sendo o JFC o mais participativo na discussão.

As crianças, de uma forma geral, revelaram um bom comportamento, uma boa compreensão das instruções e uma boa realização das tarefas.

No jogo da memória, o JFC foi a criança que identificou mais letras.

Grupo 4 (01/03/2016)

Não foi possível realizar esta sessão pois as crianças do grupo tiveram de ensaiar para um teatro do cinquentenário da morte do fundador.

Grupo 5 (26/02/2016)

Neste dia faltou a VMA.

No início da sessão pedi-lhes para relembrar o que havíamos feito na sessão anterior. Todos se relembraram.

De seguida foi realizada a atividade de dividir as palavras em frases. Compreenderam as instruções, mas por vezes em vez de dividirem as frases em palavras, apresentaram tendência para dividir as frases em sílabas.

No jogo da memória, compreenderam as instruções e identificaram corretamente as letras.

Na atividade das noções espaciais também identificaram corretamente.

É de realçar que a TMM e o TSF revelaram um mau comportamento em alguns momentos, incomodando o decorrer da sessão. Foi necessário chamá-los à atenção para corrigirem o seu comportamento.

Sessão 3

Grupo 1 (07/03/2016)

Neste dia faltou o GML e a GNA.

De uma forma geral revelaram um bom comportamento, uma boa compreensão das instruções e cumpriram os objetivos das tarefas.

Todas as crianças afirmaram ter preferido a primeira atividade – percurso de ir a correr, buscar os cartões, passar por entre as almofadas e dar os saltos consoante a divisão silábica da palavra.

Na atividade de descobrir palavras grandes e pequenas não revelaram dificuldades. O mesmo aconteceu na atividade de orientação espacial.

No final sobrou algum tempo e as crianças escolheram realizar uma atividade em que uma das crianças reproduz o som de um animal e as restantes têm de adivinhar de que animal se trata. O JPP referiu o nome de alguns animais em inglês, ou animais mais incomuns, o que dificultou a compreensão e descoberta de qual o animal que estava a representar, por parte das restantes crianças.

Grupo 2 (08/03/2016)

Neste dia, o comportamento das crianças foi muito melhor, sendo de realçar o bom comportamento por parte do VPA. Apenas a VMS é que revelou um mau comportamento, imitando o que as restantes crianças diziam, desafiando as regras do adulto.

Na atividade de divisão silábica não revelaram dificuldades. Todas as crianças conseguiram dividir silabicamente as palavras presentes nos cartões.

Também não foram reveladas dificuldades na identificação de palavras grandes e pequenas.

A VMS não realizou a última atividade de orientação espacial e esteve apenas a observar os restantes colegas. Durante esta atividade conseguiram, de uma forma geral, percorrer a distância apenas no número de passos referido.

Grupo 3 (08/03/2016)

Neste dia faltou o JJB.

As crianças revelaram um bom comportamento, uma boa compreensão das instruções e dos objetivos das atividades. Não foram evidenciadas dificuldades na realização das mesmas.

Grupo 4 (08/03/2016)

Não foi possível realizar esta sessão pois as crianças do grupo tiveram de ensaiar para um teatro do cinquentenário da morte do fundador.

Grupo 5 (04/03/2016)

Não foi possível realizar a sessão de manhã, pois as crianças estiveram no ensaio de uma festa.

Realizaram a sessão à tarde. De uma forma geral compreenderam as instruções e cumpriram os objetivos das tarefas, no entanto é de realçar o mau comportamento por parte da TMM, do TSF e da VMF.

Falei com as crianças e as educadoras para que nos próximos dias melhorem o seu comportamento.

Sessão 4

Grupo 1 (14/03/2016)

Neste dia as crianças demonstraram um bom comportamento, uma boa compreensão das instruções. De realçar alguma impaciência/ impulsividade por parte do JPP, que revelou dificuldade em esperar pela sua vez.

A GTA revelou algumas dificuldades na identificação das sílabas das palavras segundo a posição, e em perceber como ficavam as palavras se lhe fosse retirada uma sílaba. Também revelou algumas dificuldades no jogo dos fósforos.

Grupo 2 (15/03/2016)

Não foi possível realizar a sessão, pois acompanhei as crianças ao espetáculo da Foco Musical, no Coliseu dos Recreios.

A VMS participou na sessão do grupo 4, que foi realizada no mesmo dia, mas à tarde.

Grupo 3 (15/03/2016)

Não foi possível realizar a sessão, pois acompanhei as crianças ao espetáculo da Foco Musical, no Coliseu dos Recreios.

Grupo 4 (15/03/2016)

Neste dia a VMS, do grupo 4 pediu para participar na sessão, e eu permiti, pois, o seu grupo não pode realizar sessão de manhã, por terem ido ao Coliseu ver um espetáculo da “foco musical”. Em comparação com as sessões anteriores, a VMS revelou um melhor comportamento.

Uma vez que as crianças deste grupo não puderam ter as duas sessões anteriores, comecei a sessão a realizar algumas das atividades que estavam destinadas a essas sessões. De uma forma geral, realizaram corretamente a segmentação silábica e identificaram as palavras grandes e palavras pequenas, com recurso à segmentação silábica para verificar as palavras com maior número de sílabas.

Na identificação de sílabas segundo a posição, e na omissão de sílabas das palavras verificaram-se algumas dificuldades por parte de todas as crianças.

Na atividade dos fósforos não existiram dificuldades a assinalar.

Grupo 5 (11/03/2016)

Neste dia, em comparação com os anteriores, as crianças demonstraram um melhor comportamento, decorrendo a sessão sem problemas a assinalar.

Também não foram verificadas dificuldades na compreensão das instruções e cumprimento dos objetivos das tarefas.

Identificaram com facilidade as sílabas das palavras e descobriram como ficavam as palavras se lhes fosse retirada uma sílaba.

Na atividade dos fósforos também não foram verificadas dificuldades.

Sessão 5

Grupo 1 (21/03/2016)

Neste dia faltou a GMF e a GTA.

Apenas o JPP se lembrou das atividades da sessão anterior.

Na primeira atividade de identificar as palavras que começam com o mesmo som o JPP e o GML não revelaram dificuldades e identificaram facilmente o primeiro som das palavras e as palavras que começavam com o mesmo som.

A GTA revelou dificuldades e foi necessária uma explicação mais individualizada.

No Jogo das Sombras, após associarem a sombra à imagem pedi-lhes para dizerem o que estava representado na mesma. O JPP apresentou tendência para responder pelos outros elementos do grupo, não os deixando responder.

No final da sessão pedi-lhes para esperarem à porta, enquanto fechava as janelas. As crianças começaram a empurrar-se e eu disse que quem teria mais pressa seria o último da fila, mas sem referir nenhum nome. O JPP começou a chorar e a dizer que não queria ser o último e que era muito mau ser o último, mas depois disse-lhe que eu não tinha referido quem ia ser o último da fila e ele acabou por acalmar-se.

Grupo 2 (22/03/2016)

No início realizei algumas atividades de omissão de sílaba no início ou fim das palavras, que deveriam ter sido realizadas na semana passada. Todas as crianças conseguiram fazer corretamente, à exceção da VMS e da MJM que revelaram algumas dificuldades na compreensão da tarefa.

Também na tarefa de identificação de palavras que começam com o mesmo som, a VMS apresentou dificuldades, bem como insegurança, ao não responder e esperar que os colegas respondessem por ela.

No jogo das sombras não foram manifestadas dificuldades.

Grupo 3 (22/03/2016)

Neste dia faltou o JJB e a JMG.

Iniciei a sessão por realizar algumas atividades que deveriam ter sido realizadas na semana anterior, relacionadas com a omissão de uma sílaba no início ou fim das palavras. Esta atividade foi um pouco difícil tanto para o JFC como para o MVJ, mas depois acabaram por conseguir realizá-la.

Na identificação de palavras que começam com o mesmo som, não foram evidenciadas dificuldades acentuadas, no entanto o JFC manifestou uma maior facilidade em relação ao MVJ.

No jogo das sombras, associaram a imagem à sombra corretamente, mas o MVJ apresentou dificuldades nos saltos em apoio unipedal.

Grupo 4 (22/03/2016)

Neste dia faltou o MMN e a JMR.

O MTC identificou as aliterações, no entanto a MMM revelou algumas dificuldades e necessitou de auxílio individualizado.

No jogo das sombras, ambos conseguiram associar as imagens e as sombras com sucesso, no entanto quando lhes pedi para saltar em apoio unipedal para ir buscar as imagens, o MTC revelou alguma descoordenação.

Grupo 5 (18/03/2016)

Iniciámos a sessão a relembrar o que havíamos feito na sessão anterior.

De seguida as crianças tentaram identificar as palavras que começam com o mesmo som. O TSF identificou facilmente, mas as restantes necessitaram de uma explicação mais detalhada – dividimos em conjunto as palavras com recurso às palmas e identificámos o 1º bocadinho. De seguida procurámos nas imagens do livro, qual seria outra imagem cuja palavra começava pelo mesmo bocadinho. Após esta explicação começaram a identificar mais facilmente.

Na atividade seguinte “jogo das sombras”, revelaram alguma dificuldade em esperar pelas instruções, pois assim que lhes mostrei o jogo quiseram logo começar a realizá-lo, pelo que foi necessário gerir essa impulsividade. Acabaram, no final, por realizar corretamente o jogo, colocando as sombras no local correto e identificando as imagens representadas.

Sessão 6

Grupo 1 (04/04/2016)

Neste dia faltou o JPP e a GNA.

Iniciei a sessão pelo jogo “Brincar com os sons das palavras”, pedindo-lhes para dois a dois, realizarem um pequeno percurso em corrida para recolher os cartões com imagens (corrida contornando as almofadas, o primeiro a chegar recebe três cartões e o último a chegar recebe dois cartões). Após a recolha dos cartões, quando lhes pedi para mostrarem ao grupo um cartão e identificarem no tabuleiro outra palavra que começa pelo mesmo som/letra que a palavra representada no cartão, foram evidentes muitas dificuldades por parte das três crianças. Tentei auxiliá-los, explicando de uma forma mais individualizada, e dando exemplos, mas mesmo assim existiram muitas dificuldades. Resolvi então substituir esta atividade por três pequenas atividades da aplicação “Palavras aos bocadinhos”.

Numa das atividades, denominada “Identificação” era apresentada uma imagem (e.g. peixe), e as crianças tinham disponíveis vários sons e tinham de identificar os dois

sons das sílabas da palavra (e.g. “pei” e “xe”). Na atividade seguinte, “Síntese” tinham disponíveis quatro imagens e dois sons de sílabas, e após ouvirem os sons tinham de associá-los a uma das quatro imagens. Na última atividade “Ajuda à evocação”, tinham disponíveis quatro imagens e o som de uma sílaba, e tinham de identificar duas imagens que começam pela sílaba escutada. Nestas três atividades, o GML e a GTA não revelaram dificuldades, apenas a GMF esteve insegura, verbalizando “eu não sei, eu não percebo isto”, mas acabou por conseguir completar as tarefas.

Na última atividade, de reprodução de letras com a plasticina, nenhuma das crianças identificou as letras que lhes foram apresentadas (“A”, “R” e “B”). No entanto, conseguiram reproduzi-las tanto sobre a letra, como também em cima da mesa. De seguida reproduziram o “S”, “G” e “Z”.

Grupo 2 (05/04/2016)

Não foi possível realizar a sessão pois as crianças não estiveram presentes.

Grupo 3 (05/04/2016)

Não foi possível realizar a sessão pois as crianças não estiveram presentes.

A sessão foi realizada na sexta-feira, 08 de Abril de 2016.

No primeiro jogo de identificação das letras de início das palavras, todos conseguiram realizar a tarefa, embora por vezes fosse necessário um apoio individual.

Na atividade da plasticina conseguiram representar as letras sobre a folha e sem a folha. A JMG quando ficou sem plasticina para acabar a letra ficou triste e sem saber o que fazer para acabar a letra, foi necessário que lhe explicasse que se fizesse a “cobra” em plasticina mais estreita, então teria suficiente para acabar a letra. A JMG acabou, então, por conseguir completar a letra.

No final, como sobrou algum tempo, as crianças fizeram esculturas livres com a plasticina.

Grupo 4 (05/04/2016)

Iniciámos a sessão a relembrar o que havia sido realizado na sessão anterior. A MMM e o MTC relembraram as atividades e explicaram ao MMN e à JMR que não estiveram presentes.

Realizámos de seguida o jogo “Brincar com os sons das palavras”. Comecei por apresentar todas as letras e uma ou duas palavras que começam por essa letra, de seguida pedi-lhes para dois a dois, realizarem um pequeno percurso, no qual tinham de correr contornando as almofadas colocadas no chão e o primeiro a chegar recebia duas imagens e o segundo recebia apenas uma imagem. Depois de distribuídas as imagens por todos, cada uma apresentava uma imagem aos colegas, identificava a palavra associada à imagem e, posteriormente, qual achavam que seria a primeira letra das palavras. Durante esta atividade, apenas a JMR manifestou maiores dificuldades. O MMN e o MTC, apesar de necessitando de algum auxílio, conseguiram identificar corretamente. A MMM em algumas palavras não identificava a primeira letra da palavra, mas sim a primeira vogal (e.g. em “nuvem” referiu que a primeira letra seria “u”). Em comparação com o grupo 5, no qual foram evidentes muitas dificuldades na compreensão do jogo, neste dia como apresentei primeiro as letras e alguns palavras

de exemplo, verificaram-se menos dificuldades e uma melhor compreensão da atividade.

Na atividade da plasticina, todas as crianças moldaram as letras sobre o papel, mas quando lhes pedi para voltarem a moldar as letras sobre a mesa, apenas olhando para o papel, a JMR revelou algumas dificuldades.

No final, como sobrou algum tempo, as crianças utilizaram a plasticina, moldando livremente.

Grupo 5 (08/04/2016)

Uma vez que as Tulipas (TMM, TSF e TJC) foram à praia às 10:00h, este grupo foi dividido. A VMA e a VMF realizaram a sessão à hora normal e os restantes realizaram a sessão das 11:00h às 11:30.

Na primeira sessão, a VMA e a VMF identificaram as letras, no entanto na associação dos cartões com imagens à letra pela qual a palavra aí representada começa, existiram algumas dificuldades, no entanto a VMA identificou corretamente algumas.

Na atividade da plasticina ambas realizaram corretamente as letras sobre o papel, mas a VMF teve alguma dificuldade em realizar a letra, posteriormente, sem o papel.

Na segunda sessão, todas as crianças identificaram as letras, e na associação entre os cartões e a letra pela qual a palavra lá representada começa, o TSF e a TJC revelaram maior facilidade na realização desta associação.

Na atividade da plasticina não existiram dificuldades a acentuar.

De realçar que o comportamento da TMM encontra-se muito melhor, no entanto o TSF ainda tem alguns comportamentos desafiantes para com o adulto.

Sessão 7

Grupo 1 (11/04/2016)

Iniciámos a sessão a relembrar as atividades da sessão anterior. A GTA foi a criança que lembrou a maioria das atividades.

De seguida perguntei-lhes se sabiam o que eram rimas. O JPP disse que eram palavras que começam com a mesma letra, e o GML disse que eram palavras que acabam com o mesmo som. Depois estivemos a escutar duas músicas sobre as rimas “Gosto de Rimar” e “Jogo das Rimass”.

Posteriormente as crianças realizaram um pequeno percurso, individualmente, no qual tinham de apanhar um cartão, subir para cima de uma cadeira e saltar para o chão, rastejar por baixo da mesa e escolher o cartão que tinha uma palavra que rimava com o primeiro cartão recolhido. Nesta atividade todas as crianças identificaram as rimas, sendo que no início da atividade, como existiam muitos cartões disponíveis houve uma maior dificuldade, no entanto acabaram por conseguir.

No final da sessão realizaram uma atividade com os cartões vermelhos e azuis. Nesta atividade não foram reveladas dificuldades.

Grupo 2 (12/04/2016)

Neste dia faltou o VJL, o VPA, a MML e a VMS, pois houve uma sessão com uma ilustradora na biblioteca. Este grupo realizou a sessão juntamente com o MMN e a MMM (grupo 4).

Na atividade das Rimas o MMN e a MJM identificaram as rimas com facilidade, a MMM teve ligeiras dificuldades, mas acabou por conseguir identificar as rimas. Para auxiliar a identificação das rimas, o MMN e a MJM começaram a verificar o final das palavras, que se encontrava por baixo da imagem, e procuraram as palavras que tinham as últimas letras iguais.

Na atividade de organizar as cartas, também foi a MMM de que apresentou mais dificuldades em relação aos restantes, apesar de não serem dificuldades acentuadas. Esta necessitou de mais tempo para organizar os cartões do que os restantes.

De uma forma geral, estiveram motivados e empenhados, apesar de por vezes se deitarem no chão, quando lhes pedi para se sentarem no chão, sendo necessário reforçar.

A VMS, a VIB, o VJL e o VPA realizaram a sessão na sexta-feira, dia 15 de Abril.

Grupo 3 (12/04/2016)

Uma vez que na terça-feira não foi possível realizar a sessão, esta foi realizada no dia 15/04/2016.

Durante a sessão não foram evidenciados problemas, conseguindo identificar as rimas, embora a JMG necessitasse de algum auxílio.

Grupo 4 (12/04/2016)

Neste dia faltou o MTC e a JMR, pois houve uma sessão com uma ilustradora na biblioteca. Este grupo realizou a sessão juntamente com a MJM do grupo 2.

Na atividade das Rimas o MMN e a MJM identificaram as rimas com facilidade, a MMM teve ligeiras dificuldades, mas acabou por conseguir identificar as rimas. Para auxiliar a identificação das rimas, o MMN e a MJM começaram a verificar o final das palavras, que se encontrava por baixo da imagem, e procuraram as palavras que tinham as últimas letras iguais.

Na atividade de organizar as cartas, também foi a MMM de que apresentou mais dificuldades em relação aos restantes, apesar de não serem dificuldades acentuadas. Esta necessitou de mais tempo para organizar os cartões do que os restantes.

De uma forma geral, estiveram motivados e empenhados, apesar de por vezes se deitarem no chão, quando lhes pedi para se sentarem no chão, sendo necessário reforçar.

O MTC e a JMR realizaram a sessão na sexta-feira (15/04/2016). Durante a sessão não foram manifestadas dificuldades acentuadas.

Grupo 5 (15/04/2016)

Iniciámos a sessão a relembrar o que havia sido realizado na anterior. A TMM e a VMF foram as crianças que participaram mais ativamente na discussão.

De seguida perguntei-lhes o que eram as rimas, o TSF e a TJC responderam corretamente. Ouvimos então as duas músicas sobre as rimas.

Foi, a seguir, realizado um percurso em que tinham de lançar uma bola ao cesto, correr e apanhar um cartão, passar por baixo de uma mesa e escolher um cartão que tivesse uma palavra que rimasse com o primeiro cartão recolhido. No lançamento da bola ao cesto todos conseguiram acertar pelo menos uma vez, exceto a TMM, que não reagiu muito bem e foi para perto do cesto para lhe conseguir acertar.

Na identificação das rimas, todas as crianças obtiveram sucesso.

Também na atividade das cartas não foram evidenciadas dificuldades, embora por parte da VMF a realização da tarefa tenha sido um pouco mais “trapalhona”.

Neste dia, apesar de ter começado muito bem a sessão, o TSF começou a destabilizar a sessão, estando constantemente a falar, a correr, desafiando tanto o adulto como as colegas. Após o ter avisado algumas vezes pedi-lhe para sair da sessão e voltar para a sua sala.

Sessão 8

Grupo 1 (18/04/2016)

Iniciámos a sessão a relembrar o que havia sido realizado na sessão anterior. A GNA relembrou o jogo das rimas, o JPP relembrou as músicas das rimas. Apenas não se lembravam do jogo das cartas azuis e vermelhas.

De seguida realizámos o jogo de desenhar no sal. Uma das crianças desenha uma figura, uma letra ou um número no sal, com o dedo, que lhe apresentei numa folha, e de seguida os restantes têm de desenhar numa folha o que está representado no sal. Todas as crianças conseguiram desenhar no sal e na folha, no entanto o JPP e a GTA revelaram algumas dificuldades. A GTA desenhava as figuras geométricas corretamente, no entanto quando escrevia os números e as letras realizou-os em espelho. O JPP apresentou dificuldades em desenhar algumas figuras, como o triângulo.

Neste jogo as crianças identificaram facilmente que figuras representavam letras ou que figuras representavam números.

No jogo das letras, a GTA revelou alguma insegurança, dizendo que não conhecia nenhuma letra, no entanto com algum auxílio conseguiu realizar a atividade. Os restantes conseguiram identificar palavras que começam com a letra que lhe calhou, embora por vezes eu auxiliasse, dizendo algumas sílabas com essa letra, como por exemplo no “B” eu dizia “Ba”, “Be”, “Bi”, “Bo” ou “Bu”.

Em relação ao conhecimento das letras, o JPP conhece muitas, a GMF, a GNA e o GML identificaram algumas, e a GTA revelou algumas dificuldades.

Grupo 2 (19/04/2016)

Iniciámos a sessão a relembrar as atividades que havíamos realizado na sessão anterior. O VPA e o VJL relembrou as atividades.

Na atividade do sal, de uma forma geral conseguiram reproduzir as figuras tanto no sal como na folha. Apenas a VIB se revelou um pouco insegura, questionando

sempre a direção da letra/número. Também distinguiram com facilidade as letras dos números.

No jogo das letras, todas as crianças conseguiram identificar palavras que começam com as letras, embora por vezes eu auxiliasse, dizendo algumas sílabas com essa letra, como por exemplo no “B” eu dizia “Ba”, “Be”, “Bi”, “Bo” ou “Bu”.

Neste dia o VPA esteve muito agitado, perturbando a sessão.

Grupo 3 (19/04/2016)

Iniciámos a sessão a relembrar o que havíamos realizado na sessão anterior. O MVJ relembrou a maioria das atividades.

O JJB esteve muito agitado nesta sessão, estando constantemente a falar, o que se tornou difícil de gerir pela JMG. A JMG quando queria falar e os restantes a interrompiam ficava muito frustrada e começava a chorar.

Na atividade do sal, de uma forma geral conseguiram reproduzir as figuras tanto no sal como na folha. Também distinguiram com facilidade as letras dos números.

No jogo das letras, todas as crianças conseguiram identificar palavras que começam com as letras, embora por vezes eu auxiliasse, dizendo algumas sílabas com essa letra, como por exemplo no “B” eu dizia “Ba”, “Be”, “Bi”, “Bo” ou “Bu”. Neste jogo o MVJ apresentou tendência para responder pelas restantes crianças, não as deixando responder.

Grupo 4 (19/04/2016)

Neste dia faltou o MMN.

Iniciámos a sessão a relembrar o que havia sido realizado na sessão anterior. O MTC foi das crianças que participou mais ativamente na discussão.

No jogo do sal houve alguma dificuldade pois as crianças começaram a querer colocar o sal na boca. Na reprodução de figuras, todos obtiveram sucesso, tanto no sal como na folha. Na diferenciação entre letras e números, apenas a JMR apresentou alguma confusão.

No jogo das letras, a MMM revelou alguma impulsividade, não deixando que as restantes crianças respondessem. No jogo das letras, todas as crianças conseguiram identificar palavras que começam com as letras, embora por vezes eu auxiliasse, dizendo algumas sílabas com essa letra, como por exemplo no “B” eu dizia “Ba”, “Be”, “Bi”, “Bo” ou “Bu”. Apenas a JMR revelou alguma dificuldade em identificar palavras que comessem pela letra que lhe tinha calhado.

Grupo 5 (22/04/2016)

Na atividade do sal não existiram dificuldades.

No jogo das letras, a VMF revelou algumas dificuldades em identificar palavras que começam pela letra que lhe havia calhado no jogo.

Sessão 9

Grupo 1 (29/04/2016)

A sessão foi alterada para dia 29 de Abril, uma vez que no dia 25 de Abril foi feriado.

Neste dia faltou a GNA.

A partir desta semana foi introduzido uma cartolina com uma tabela, na qual as crianças, cada dia, colocam um carimbo após a realização de cada uma das atividades, e no final da sessão, se as crianças revelarem um bom comportamento ganham mais um carimbo.

Grupo 2 (26/04/2016)

Neste dia faltou o VJL, o VPA, e a MML.

A partir desta semana foi introduzido uma cartolina com uma tabela, na qual as crianças, cada dia, colocam um carimbo após a realização de cada uma das atividades, e no final da sessão, se as crianças revelarem um bom comportamento ganham mais um carimbo.

Grupo 3 (26/04/2016)

Neste dia faltou o JJB, o JFC e a JMG. O MVJ realizou a sessão com outro grupo.

Grupo 4 (26/04/2016)

Neste dia, a JMR não queria participar na sessão, pois queria que uma das suas colegas de quatro anos também participasse na sessão. Acabou depois por participar depois de lhe ser explicado que a outra menina não poderia vir.

Não existiram dificuldades nas atividades, apenas a JMR revelou alguma dificuldade para identificar palavras que rimam.

Grupo 5 (29/04/2016)

Neste dia faltou a TJC e a VMA.

A partir deste dia foi criado um quadro com o nome de cada criança, no qual, por cada atividade é colocado um carimbo. No final se houver um bom comportamento as crianças irão ganhar mais um carimbo.

A VMF não participou na primeira atividade, pois só chegou mais tarde.

Na primeira atividade o TSF e a TMM identificaram rimas com alguma facilidade.

Na segunda atividade, após a VMF chegar ao grupo, existiram algumas dificuldades. As crianças tiveram dificuldade em compreender as instruções da tarefa e em realizar a atividade.

Sessão 10

Grupo 1 (02/05/2016)

Neste dia faltou o JPP e a GNA.

Na atividade em que tinham de dançar, escutar a música e identificar rimas presentes na música não existiram dificuldades a assinalar, embora algumas crianças necessitassem de um maior auxílio e pistas para identificar as rimas.

No jogo dos cubos também não existiram dificuldades.

Grupo 2 (03/05/2016)

Na atividade em que tinham de escutar a música, dançar e a identificar as rimas das músicas, todas as crianças conseguiram identificar as rimas.

No jogo dos cubos não foram identificadas dificuldades.

Grupo 3 (03/05/2016)

Neste dia estiveram presentes todas as crianças.

Na atividade em que tinham de escutar a música, dançar e a identificar as rimas das músicas, todas as crianças conseguiram identificar as rimas, embora a JMG continue a necessitar de um maior auxílio.

No jogo dos cubos não foram identificadas dificuldades.

Grupo 4 (03/05/2016)

Neste dia estiveram presentes todas as crianças.

Na atividade em que tinham de escutar a música, dançar e a identificar as rimas das músicas, todas as crianças conseguiram identificar as rimas.

No jogo dos cubos não foram identificadas dificuldades.

Grupo 5 (06/05/2016)

Neste dia faltou a VMF.

Na atividade em que tinham de escutar a música, dançar e a identificar as rimas das músicas, todas as crianças conseguiram identificar as rimas.

No jogo dos cubos não foram identificadas dificuldades.

Sessão 11

Grupo 1 (09/05/2016)

Iniciámos a sessão a relembrar as atividades realizadas na sessão anterior.

No jogo “As minhas primeiras palavras”, cada uma das crianças escolheu uma das imagens do jogo, e passou pelo túnel para ir recolher as letras dessa palavra. A GTA ainda revela algumas dificuldades em reconhecer as letras e associar alguns sons à letra, o que também poderá estar relacionado com a sua perturbação articulatória. As restantes crianças conseguiram selecionar as letras de cada uma das imagens, embora com auxílio da visualização da palavra escrita.

Na atividade seguinte, o JPP e a GTA demonstraram alguma insegurança, verbalizando que não iriam conseguir realizá-la, no entanto acabaram por conseguir desempenhá-la com sucesso.

Grupo 2 (10/05/2016)

Iniciámos a sessão a relembrar as atividades da sessão anterior.

Na atividade “As minhas primeiras palavras”, apenas a VMS revelou ligeiras dificuldades. As restantes crianças conseguiram selecionar as letras de cada uma das imagens, embora com auxílio da visualização da palavra escrita.

Na atividade das simetrias não foram demonstradas dificuldades.

Grupo 3 (10/05/2016)

Iniciámos a sessão a relembrar as atividades da sessão anterior.

Na atividade “As minhas primeiras palavras” as crianças conseguiram selecionar as letras de cada uma das imagens, embora com auxílio da visualização da palavra escrita.

Na atividade das simetrias não foram demonstradas dificuldades. Apenas a JMG revelou alguma insegurança em ambas as atividades.

Grupo 4 (10/05/2016)

Iniciámos a sessão a relembrar as atividades da sessão anterior.

Na atividade “As minhas primeiras palavras” as crianças conseguiram selecionar as letras de cada uma das imagens, embora com auxílio da visualização da palavra escrita.

Na atividade das simetrias não foram demonstradas dificuldades.

Grupo 5 (13/05/2016)

Iniciámos a sessão a relembrar as atividades da sessão anterior.

Na atividade “As minhas primeiras palavras” as crianças conseguiram selecionar as letras de cada uma das imagens, embora com auxílio da visualização da palavra escrita.

Na atividade das simetrias não foram demonstradas dificuldades. Apenas a JMG revelou alguma insegurança em ambas as atividades.

Sessão 12

Grupo 1 (16/05/2016)

Esta foi a última sessão de intervenção, antes da avaliação final.

Iniciámos a sessão a relembrar as atividades da sessão anterior.

Na segmentação silábica, identificação de rimas e identificação de aliterações durante o desafio dos sons não foram manifestadas dificuldades acentuadas, sendo que apenas algumas das crianças necessitaram de auxílio.

Na identificação de silhuetas iguais, as crianças não manifestaram dificuldades.

No final foram observadas as tabelas de presenças com os carimbos, pois tinha sido prometido que quem tivesse mais carimbos receberia um prémio surpresa, contudo acabaram por recebê-lo todas as crianças.

Foi também pedido às crianças um *feedback* acerca das sessões, o qual foi positivo.

Grupo 2 (17/05/2016)

Esta foi a última sessão de intervenção, antes da avaliação final.

Iniciámos a sessão a relembrar as atividades da sessão anterior.

Na segmentação silábica, identificação de rimas e identificação de aliterações durante o desafio dos sons não foram manifestadas dificuldades acentuadas, sendo que apenas algumas das crianças necessitaram de auxílio.

Na identificação de silhuetas iguais, as crianças não manifestaram dificuldades.

No final foram observadas as tabelas de presenças com os carimbos, pois tinha sido prometido que quem tivesse mais carimbos receberia um prémio surpresa, contudo acabaram por recebê-lo todas as crianças.

Foi também pedido às crianças um *feedback* acerca das sessões, o qual foi positivo.

Grupo 3 (17/05/2016)

Esta foi a última sessão de intervenção, antes da avaliação final.

Iniciámos a sessão a relembrar as atividades da sessão anterior.

Na segmentação silábica, identificação de rimas e identificação de aliterações durante o desafio dos sons não foram manifestadas dificuldades acentuadas, sendo que apenas algumas das crianças necessitaram de auxílio.

Na identificação de silhuetas iguais, as crianças não manifestaram dificuldades.

No final foram observadas as tabelas de presenças com os carimbos, pois tinha sido prometido que quem tivesse mais carimbos receberia um prémio surpresa, contudo acabaram por recebê-lo todas as crianças.

Foi também pedido às crianças um *feedback* acerca das sessões, o qual foi positivo.

Grupo 4 (17/05/2016)

Esta foi a última sessão de intervenção, antes da avaliação final.

Iniciámos a sessão a relembrar as atividades da sessão anterior.

Na segmentação silábica, identificação de rimas e identificação de aliteraões durante o desafio dos sons não foram manifestadas dificuldades acentuadas, sendo que apenas algumas das crianças necessitaram de auxílio.

Na identificação de silhuetas iguais, as crianças não manifestaram dificuldades.

No final foram observadas as tabelas de presenças com os carimbos, pois tinha sido prometido que quem tivesse mais carimbos receberia um prémio surpresa, contudo acabaram por recebê-lo todas as crianças.

Foi também pedido às crianças um *feedback* acerca das sessões, o qual foi positivo.

Grupo 5 (20/05/2016)

Esta foi a última sessão de intervenção, antes da avaliação final.

Iniciámos a sessão a relembrar as atividades da sessão anterior.

Na segmentação silábica, identificação de rimas e identificação de aliteraões durante o desafio dos sons não foram manifestadas dificuldades acentuadas, sendo que apenas algumas das crianças necessitaram de auxílio.

Na identificação de silhuetas iguais, as crianças não manifestaram dificuldades.

No final foram observadas as tabelas de presenças com os carimbos, pois tinha sido prometido que quem tivesse mais carimbos receberia um prémio surpresa, contudo acabaram por recebê-lo todas as crianças.

Foi também pedido às crianças um *feedback* acerca das sessões, o qual foi positivo.

Anexo XIV – Planos de Sessões Individuais do Estudo de Caso (JPP)

Nº	Data	Objetivos	Atividades	Material
1	22/02	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar as figuras temporalmente; - Identificação de erros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Breve explicação dos objetivos das sessões; - Sequências temporais: Apresentação de diversas imagens que deverão ser organizadas temporalmente. - Identificar erros das imagens: Apresentação de imagens que contém objetos que estão errados em termos de contexto ou colocação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo das sequências temporais; - Figuras
2	29/02	<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar as atividades da sessão anterior; - Segmentar frases em palavras; - Identificar letras; - Identificar as noções espaciais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização das atividades do Projeto Transições. - Revisão da sessão anterior; - Apresentação de imagens às crianças, nas quais são representadas ações. De seguida deverão criar uma frase sobre a ação representada, e posteriormente deverão dividir a frase em palavras; - Jogo da Memória com Letras. - Apresentação de imagens, nas quais se encontram objetos. Posteriormente terão de identificar as noções espaciais entre os objetos (em cima, em baixo, longe, perto, dentro, fora, curto e comprido). Colorir imagens de acordo com as noções identificadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro "Promover a literacia – vol. 1" (cap. Segmentação frásica) - Jogo da memória - Imagens
3	7/03	<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar as atividades da sessão anterior; - Realizar linhas sobre tracejados; - Unir pontos com linhas contínuas; - Copiar corretamente a figura observada; - Promover a coordenação visuomotora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão da sessão anterior; - Tracejado: É apresentada uma folha com diversos tracejados largos nos quais o JPP deve desenhar linhas contínuas. - Unir pontos: É apresentada uma folha com diversos pontos que o JPP deve unir através de uma linha contínua. - Copiar desenho: O JPP deve copiar um desenho, tentando que este tenha a mesma forma e dimensão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Folha com tracejados; - Folha com pontos; - Figura para copiar; - Lápis.
4	14/03	<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar as atividades da sessão anterior; - Realizar linhas sobre tracejado; - Recortar figura e colagem; - Realizar desenho; - Promover a coordenação visuomotora; - Promover a coordenação motora fina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão da sessão anterior. - Tracejados: É apresentada uma folha com diversos tracejados largos nos quais o JPP deve desenhar linhas contínuas. - Recorte e colagem e desenho: o JPP deve recortar uma figura simples e de seguida colá-la numa folha e realizar um desenho utilizando essa figura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Folha com tracejados; - Lápis; - Tesoura; - Cola.
5	21/03	<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar as atividades da sessão anterior; 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão da sessão anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plasticina de duas cores;

		<ul style="list-style-type: none"> - Promover a coordenação motora fina; - Promover a regulação do nível tônico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plasticina: Realizar pequenas bolas com plasticina azuis e laranja. Organizar as bolas em duas filas por cores, uma ao lado direito e outra ao lado esquerdo do JPP. Colocar as bolas, realizando movimentos simultâneos dos membros superiores, em copos colocados em frente ao JPP. De seguida realizar o mesmo, mas alternadamente, uma cor de cada vez. - Relaxação com bola: Ao som de uma música calma, é percorrida uma bola pelo corpo do JPP. 	<ul style="list-style-type: none"> - Copos; - Música; - Bola.
6	11/04	<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar as atividades da sessão anterior. - Promover organização espacial; - Promover coordenação motora fina; - Promover pensamento simbólico; - Promover regulação do nível tônico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão da sessão anterior. - Jogo do mastermind: São apresentadas sequências de cores, que o JPP deverá reproduzir. De seguida deverá reproduzir as sequências no sentido inverso. - Relaxação com história: É contada uma história, durante a qual são reproduzidos gestos, que implicam o contraste entre leve e pesado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo do Mastermind
7	18/04	<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar a sessão anterior; - Promover o equilíbrio; - Promover a coordenação motora global; - Promover a imitação de gestos; - Promover a regulação do nível tônico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão da sessão anterior. - Imitação de gestos: À vez, cada um realiza um gesto que o outro deverá imitar e ao qual deverá adicionar outro gesto. - Jogo da Terra e da Lua: Devem deslocar-se pela sala, quando for dito Terra, deve-se andar como se estivesse a carregar uma mochila muito pesada. Quando se disser Lua, deve-se andar como se não houvesse gravidade, muito leve. 	_____
8	20/05	<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar as atividades da sessão anterior; - Promover regulação do nível tônico; - Promover equilíbrio estático e dinâmico; - Promover coordenação motora fina; - Promover coordenação motora global. - Associar o número à quantidade de molas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão da sessão anterior. - Jogo do macaquinho do chinês; - Jogo do rei manda: O “Rei” realiza uma ordem que o outro deve reproduzir. De seguida trocam-se os papéis no jogo. - Jogo com molas e números; São apresentados cartões com os números de 1 a 9. O JPP deverá colocar em cada cartão o número de molas correspondente ao número representado. - Números em plasticina: Reproduzir os números de cada cartão com recurso à plasticina. - Relaxação com bola: Ao som de uma música calma, é percorrida uma bola pelo corpo do JPP. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartões com números; - Molas; - Plasticina; - Bola.
9	23/05	<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar as atividades da sessão anterior; - Promover equilíbrio estático e dinâmico; - Promover coordenação motora global; 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão da sessão anterior. - Percurso incluindo: Percorrer distância em apoio unipedal, caminhar sobre colchão; saltar com os dois pés dentro de arcos, lançar bola a pinos, percorrer distância com “andas”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Colchão; - Andas; - Bola e Pinos; - Arcos;

		<ul style="list-style-type: none"> - Promover coordenação motora fina; - Promover coordenação visuomotora; - Promover organização espacial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tracejados: É apresentada uma folha com diversos tracejados largos nos quais o JPP deve desenhar linhas contínuas. - Simetria: é apresentada metade de uma figura simples e o JPP deve reproduzir o restante simetricamente; - Balanço final das sessões. 	<ul style="list-style-type: none"> - Folha com tracejados; - Lápis; - Folha com figura para simetria.
--	--	--	---	--

Anexo XV– Relatórios das sessões de intervenção individuais do JPP

Sessão 1 (22/02/2016)

Entre as 14:00 e as 14:30, o JPP esteve a organizar algumas sequências temporais e a identificar erros em imagens. Durante estas atividades foi controlado o tempo de resposta, isto é, o JPP apenas podia responder depois de eu falar e explicar todas as imagens, pois o JPP queria responder rapidamente e passar às imagens seguintes. Ele reagiu bem. Também exercitei a flexibilidade de pensamento, pois após falar em algumas imagens questionava-o acerca de situações do dia-a-dia nas quais ele realiza as mesmas ações representadas ou explorava outras questões. O JPP em algumas situações continuou a realizar a atividade inicial sem responder às questões que lhe havia feito. Quando tinha alguma dúvida ou não sabia fazer alguma coisa dizia “vá agora é a tua vez”, procurando a minha resposta em vez de tentar resolver o problema.

Sessão 2 (29/02/2016)

Neste dia como não pode estar presente na sessão de grupo, de manhã, realizou a mesma sessão individualmente, à tarde.

O JPP de uma forma geral cumpriu as instruções e realizou as tarefas corretamente, embora por vezes necessite que lhe seja posto um “travão”, pois revela impulsividade na realização das mesmas. Quer passar rapidamente à atividade seguinte. No jogo da memória queria virar mais do que duas peças de cada vez.

Sessão 3 (07/03/2016)

À tarde, realizei algumas atividades com o JPP, de passar por cima de tracejado, copiar um desenho e unir pontos.

O JPP começou a passar com a caneta por cima do tracejado corretamente, no entanto com o decorrer da atividade começou a sair das linhas e a tentar fazer rapidamente.

Na atividade de copiar imagens e desenho, revelou muitas dificuldades.

Na atividade de unir pontos não foram reveladas dificuldades.

Sessão 4(14/03/2016)

Neste dia o JPP realizou linhas sobre tracejados largos, e tracejados em linha reta, na direção direita-esquerda e esquerda-direita. O JPP revelou muita dificuldade em realizar a tarefa lentamente, querendo acabar o mais rapidamente possível, o que se traduziu num traço pouco preciso e afastado dos tracejados. Nos instantes em que se focou e tentou realizar mais lentamente, corrigindo também a pega do lápis, os traços ficaram muito melhores, o significa que ele possui a capacidade para realizar corretamente.

Na tarefa seguinte de recorte (recorte de um círculo e de uma estrela) foram verificadas as mesmas dificuldades que ocorreram na atividade anterior. Quando lhe pedi para criar um desenho utilizando as figuras recortadas, o JPP disse não saber o que iria fazer, mas depois acabou por decidir com o círculo desenhar um olho e com a estrela desenhar uma varinha mágica, no entanto os desenhos ficaram pouco investidos.

Sessão 5 (21/03/2016)

Neste dia começámos por realizar uma atividade com plasticina. O JPP teve de fazer bolinhas de plasticina azuis e laranja, tarefa que realizou sem dificuldades a acentuar. De seguida criei uma fila no lado esquerdo com as bolas azuis e no lado direito com as bolas laranjas, tendo o JPP de colocar, em simultâneo, as bolas azuis com a mão esquerda num copo colocado ao centro e as bolas laranjas com a mão direita num outro copo ao centro. Na primeira tentativa o JPP agarrou em várias bolinhas em simultâneo, pelo que tive de lhe pedir para repetir a prova. Na repetição pedi-lhe para pegar numa bolinha em cada mão e realizar mais lentamente, e o JPP acabou por fazê-la corretamente.

O JPP, durante estas primeiras atividades, continua a revelar dificuldade em esperar que lhe transmita todas as instruções.

No final da sessão realizei ao JPP relaxação com a bola. O JPP revelou muitas dificuldades, dizendo que lhe fazia muitas cócegas, com muita dificuldade em permanecer deitado e de olhos fechados.

Antes da sessão, quando o fui chamar, o JPP teve alguns comportamentos desadequados, relacionados com a sua impulsividade. Pediu para ir à casa de banho e eu fiquei no corredor à sua espera, mas ele com a pressa de ir para a sessão veio para o corredor com a calças em baixo. De seguida pedi-lhe para voltar lá para dentro, para se vestir e para ir lavar as mãos. O JPP lavou as mãos, saiu da casa de banho e deixou a torneira aberta. Pedi-lhe para fechar a torneira. De seguida pediu para beber água e voltou a encher o copo, a beber água e a deixar a torneira aberta, virando as costas sem se aperceber. Quando estava quase a entrar na sessão começou a correr rapidamente, tropeçou e caiu.

(04/04/2016)

Neste dia o JPP faltou.

Sessão 6 (11/04/2016)

Esta sessão teve de ser um pouco mais curta, pois o JPP depois de almoçar teve de dormir um pouco, uma vez que este foi o dia de regresso à escola, após ter estado ausente uma semana, neste dia estava um pouco mais agitado.

Iniciei a sessão com uma atividade com o jogo “Mastermind”, no qual eu realizava uma sequência de cores que depois o JPP teria de reproduzir. O JPP reproduziu-as com sucesso. De seguida, pedi-lhes para reproduzir a sequência, mas invertendo o seu sentido, o que o JPP também não teve dificuldade em realizar.

Posteriormente realizámos relaxação através de gestos realizados ao longo de uma história que eu ia contando. Durante esta história existiu a alternância entre momentos de tensão e momentos de descontração. O JPP foi acompanhando a história e aderiu muito bem ao simbólico, incluindo, ele próprio, elementos na história.

Sessão 7 (18/04/2016)

Iniciámos a sessão com um jogo em que cada um de nós realizava um gesto e o outro teria de copiar o gesto do outro e depois adicionar um novo. O JPP aderiu muito bem à atividade, conseguindo reproduzir os gestos, apesar de por vezes os realizar em espelho.

De seguida realizámos o jogo da Terra e da Lua, durante a qual quando se dissesse Terra teríamos de andar pela sala como se estivéssemos a carregar uma mochila muito pesada, e quando se dissesse Lua teríamos de andar como se não houvesse gravidade. O JPP acrescentou ainda a água (imitar que se está a nadar) e andar à pressa.

(02/05/2016)

O JPP não esteve presente.

(09/05/2016)

Não foi possível realizar a sessão.

Sessão 8 (20/05/2016)

A sessão estava planeada para dia 16/05/2016, contudo foi alterada para dia 20/05/2016.

A sessão foi iniciada com o Jogo do macaquinho do chinês, durante o qual o JPP não manifestou dificuldades.

No jogo do rei manda também cumpriu as instruções que eu dei e indicou instruções para eu realizar. Foram evidentes, apenas, dificuldades em instruções que exigiam apoio unipedal.

Na atividade das molas e dos números, o JPP relacionou rapidamente o número de molas a colocar com o número representado e colocou-as sem dificuldade. Posteriormente reproduziu os números com plasticina.

Na relaxação com a bola, o JPP apresentou capacidade para permanecer mais tempo deitado, aceitando melhor a relaxação.

Sessão 9 (23/05/2016)

Esta foi a última sessão de intervenção.

Inicialmente elaborei um percurso, que realizei, demonstrando ao JPP. De seguida este realizou-o, apresentando ainda algumas dificuldades no equilíbrio e coordenação motora global. Posteriormente, o JPP quis criar o seu próprio percurso que ambos realizámos. O JPP pediu para me filmar a realizar o percurso e para que eu o filmasse a ele, e no final analisámos os filmes.

Foi, seguidamente, realizada uma atividade de tracejados. Durante a mesma o JPP revelou alguma impulsividade, querendo terminá-la rapidamente para passar à próxima atividade, o que comprometeu o controlo sobre o traço.

Na atividade da simetria, o JPP reproduziu corretamente a figura, embora com um tamanho menor.

Realizando um balanço sobre as sessões, o JPP deu uma opinião positiva, referindo que queria participar em mais sessões.

**Anexo XVI – Fotografias do Projeto de Educação Psicomotora
(Externato e Jardim-de-Infância “A Ritinha”)**

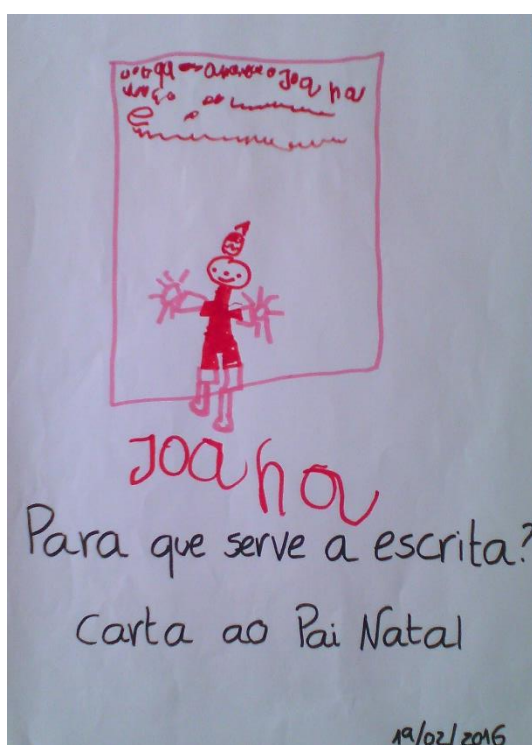






Anexo XVII – Fotografias do Projeto Transições (Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”)







Anexo XVIII – Fotografias do Estudo de Caso (Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”)



